Aus Schule und Haus.

Aus Schule und Haus.

Populäre pädagogische Aufsätze

von

Wilhelm Herbst,
Doktor der Theologie und Philosophie, ordentlicher Honorarprofessor der Pädagogik und Direktor des pädagogischen Seminars an der Universität Halle-Wittenberg.

Gotha.
Friedrich Andreas Perthes.
1882.

Meiner lieben Frau

Luise Herbst geb. Wellershaus,

der freundlichen Anregerin zu dieser Sammlung.

Vorbemerkung.

Über die Entstehungsart und die Absicht dieser für weitere Kreise bestimmten Schrift spricht die „Einleitung“ des Verfassers Gedanken aus. Mögen die anspruchslosen Aufsätze an ihrem kleinen Teil das Interesse an Lehr- und Erziehungsfragen in recht weite Kreise tragen.

D. H.

Inhalt.

Zur Einleitung.

Die kleinen Aufsätze, die ich für einen weiteren Leserkreis hier sammle, erheben in keiner Weise den Anspruch, in die litterarische Bewegung innerhalb der wissenschaftlichen Pädagogik irgendwie eingreifen zu wollen; vielmehr sind sie, als echte Gelegenheitsblätter, fast zufällig entstanden, und nur dadurch, daß sie jetzt gesammelt auftreten, erscheinen sie als ein kleines Ganzes. Immerhin behalten sie den Charakter der bunten Reihe; sie wollen weder alle Hauptfragen der Erziehungs- und Unterrichtslehre, noch alle pädagogischen Zeitfragen besprechen, noch auch in der streng logischen Ordnung und Reihenfolge, die zu

diesem Ziele führen würde. Wenn so die Entstehungsart der Blätter selbst die Natur der Aufsätze nach Gehalt und Form erklärt, so knüpft sich daran doch die Aussicht, das hier fragmentarisch Erscheinende, das aber auch in dieser Form die Idee eines Ganzen in sich trägt, allmählich zu ergänzen und zu vervollständigen.

Die Aufsätze sind Antworten auf gestellte Fragen. Die Redaktion des „Daheim“ hatte mich in den letzten Jahren wiederholt gebeten, Fragen über nationale Bildung und Erziehung an höheren Schulen in lebendiger Kürze zu behandeln. Ich war dazu gerne bereit, denn auch ich sah keinen Grund, gerade die Erziehungsinteressen von einem Blatte auszuschließen, das sich den Umkreis des gesamten Nationallebens im Bereich des Familiengesichtskreises zum Ziele gesetzt hatte; ich war um so mehr bereit, einmal, weil mich schwere körperliche Leiden bestimmt hatten, mich von dem praktischen Wirken des Schulmannes zu-

rückzuziehen und das keineswegs rastende Interesse aus einem amtlichen in ein frei theoretisches umzuwandeln. So kam eigene, durch Leid und Verzicht fast erzwungene Neigung den Wünschen jener Zeitschrift entgegen.

Mit diesem offenen Bekenntnis über die Entstehungsart ist zugleich deren Charakter bestimmt und der Leserkreis bezeichnet, für den ich mir diese populären Aufsätze denke.

Sämtliche Themen bewegen sich in der sogen. Bildungswelt in Schule und Haus, nicht darum etwa, weil ich die Bildungsinteressen der niederen Stände gering oder nur geringer achtete — umfassen sie doch numerisch einen ungleich überlegenen Bruchteil der Gesellschaft —, sondern lediglich darum, weil ich persönlich weniger zuhause bin in den Bedürfnissen und Aufgaben der Elementarschule, in der großen Frage, welche Bildungsvoraussetzungen und Bildungsbeschränkungen dem Volke im engeren Wort=

sinn unentbehrlich sind. Jede Bildungserweiterung, wie sie z. B. die moderne Sozialdemokratie aus allen Kräften anstrebt, bleibt hohl und mehr gefahrdrohend als fruchttragend, wenn sie sich nicht gründet auf eine volle Kenntnis der innersten Bedürfnisse und der Tragfähigkeit der Stände, die man ideell zu vertreten meint. Es ist ein Grundfehler unserer Zeit, die Extension zu wollen, und die Basis immer mehr zu verlieren, in der allein doch die Erweiterung Wurzel schlagen kann. Der Eroberungszug der Bildung, flüchtig und unstät, verliert den Frieden, zerstört immer mehr das religiöse Leben, stellt die Breite an die Stelle der Tiefe und stiftet jene Bildungsgier, die zwischen das erstrebte Ziel und die geistige Wirklichkeit als Vermittelungsbrücke nur eine Tendenz zu setzen weiß, die den Krieg gegen die von Haus aus Bessersituierten predigt. Es ist derselbe moderne Trieb, der dem Materiellen gegenüber das rasche Reichwerden verlangt, ohne zu fragen, ob auch

die geistige und ethische Kraft vorhanden ist, den Reichtum zu tragen. Das heißt natürlich nicht gegen Fortbildungsschulen, Handwerker-Bildungsvereine und ähnliche Institute als solche eifern; im Gegenteil, es wird damit der gesunde Kern, ja der Segen solcher Strebungen anerkannt. Aber gegen das Alleinselig-machende von überspannten Plänen auf diesem Gebiete gilt mein Wort. Jene Vertreter der Linken gehen von dem Gedanken aus, daß Wissen und Glauben ihrem Wesen nach unversöhnliche Gegensätze sind; zu jenem haben sie eine blinde Zuversicht, auch in seiner Wirkung auf die niedersten Stände; diesem gegenüber quält sie das tiefste Mißtrauen. Doch ich selbst rede nicht öffentlich von diesen Wegen, diesen Zielen. Ich beschränke mich auf Fragen der Bildungswelt. Und innerhalb dieser Schranke ist keine Frage darunter, die nicht jeden gebildeten Leser irgendwie beschäftigt hätte oder beschäftigen könnte. Auch Frauen sind keineswegs ausgeschlossen von

den besprochenen Fragen. Ja ich habe durch Aufforderungen, durch Dank und Bitte um weitere Auskunft erfahren dürfen, daß gerade hier der Anteil an Erziehungsfragen in populärer Gestalt ein wirklich vorhandener und fortlebender ist. Nirgends begegnet der Leser Fragen des innersten Bildungsprozesses, wo Psychologie und Ethik unmittelbar mitsprechen; vielmehr sind es solche, die heraustreten aus der innersten Welt und eingetreten sind in die äußere Welt realgewordener Interessen. Darunter manche Zeitfragen, die so recht daran mahnen, daß die Schule, als Quelle eines großen Teils von dem sittlichen Leben der Nation, teils die Verantwortung oder Mitverantwortung trägt für die schwersten nationalen Erfahrungen, teils die Folgen zu tragen hat, auch wo die Urheberschaft nicht unmittelbar nachzuweisen ist.

Gerade bei der rein praktischen und populären Tendenz des Büchleins mußte auf Blicke in die Ver-

gangenheit, in die Geschichte der Pädagogik verzichtet werden. Denn nicht das an sich Interessante und Bedeutende, das sonst dem Professor der Pädagogik wohl nahe gelegen hätte, auch weiteren Kreisen in lebendiger Form vorzuführen, konnte hier Zweck und Ziel sein; aber etwaiger Fortsetzung dieser Blätter kann es vorbehalten bleiben, neben das Prinzipielle und gegenwärtig Fortwirkende auch einzelne solcher Lebensbilder zu stellen, die ein großes Streben auf diesem Gebiete als exemplarisch wiederspiegeln.

Der rote Faden, der die also entstandenen Aufsätze zusammenhält, ist leicht erkennbar. Sie alle stehen unter der Wirkung einer Tradition oder eines Geistes, der ebenso deutsch wie evangelisch sein will, der die Weite der Bildung mit der Enge eines ethisch geschulten Gewissens verbinden möchte, der die edelsten Errungenschaften deutscher Kultur festhalten will durch die immer sich wiederholende

Neugründung in den Geistern und Herzen unserer Jugend. Ich hatte anfangs vor, auch über die Notwendigkeit des Religionsunterrichtes auf höheren Schulen — eine Frage, die in der Luft der Zeit liegt — ein epilogisches Wort zu sagen, aber dasselbe dürfte sich besser zur Eröffnung einer neuen Sammlung als zum Abschluß dieser eignen. Die vorliegenden Aufsätze halten sich absichtlich von Fragen der Didaktik fern, weil dieses Gebiet ein ganz anderes Maß prinzipieller oder technischer Vorkenntnisse verlangt.

Auch den pädagogischen Zeitfragen bin ich, wie damals in der genannten Zeitschrift, so hier in diesem kleinen Buch, aus dem Wege gegangen, die zur eigentlichen Streit-Pädagogik des Tages gehören, dem (nunmehr gemilderten) Wettstreit zwischen dem Gymnasium und der Realschule.

Vor die Leserkreise, die ich hier im Auge habe, gehören diese Themen nicht, denn nicht sowohl das Trennende als das Gemeinsame, nicht das Sekun=

däre, sondern das Primäre und Grundsätzliche fordert hier sein Recht.

Was sollte dem deutschen Hause und seinen Vertretern näher liegen, als Fragen zu erwägen, die recht eigentlich den Herzpunkt des Familienlebens bilden. Es ist mir aber kaum zweifelhaft, daß gerade durch die Form der Einzelfrage auch hier ein lebendigeres Interesse sich bilden könnte, als in der eintönigeren Gestalt einer fortlaufenden, mehr systematischen Darstellung, wie sie die Wissenschaft als solche verlangt. Und weil ich dieses glaube, darf ich kaum mit einer Bitte um Entschuldigung schließen, daß ich populäre Zwecke verfolge in derselben Zeit, wo ich mich mit der Idee einer wissenschaftlichen Pädagogik oder Didaktik für höhere Schulen trage.

Eine andere Frage freilich ist es, ob mir meine leidende Gesundheit diese schwierigere Arbeit zu vollenden ermöglichen wird; um so lieber war es mir, wenigstens die ungleich leichtere, schon weil fast

vollendete, abzuschließen. Immerhin halte ich auch die andere Hoffnung fest. Beide Gedanken fließen zuletzt doch aus derselben Quelle und münden in die gleichen Ziele.

I.

Schule und Haus.*

Es ist eine charakteristische Erscheinung in unserer vaterländischen Kulturgeschichte, daß von allen großen Geistesbewegungen universaler oder deutsch=nationaler Art sofort auch das Stillleben der Schule berührt

*) Dieser in dem ernsten Jahr 1878 geschriebene Aufsatz erscheint hier fast buchstäblich in der Gestalt wiederholt, wie er im „Daheim" erschien. Er trägt daher die Farbe der Erregung jenes unvergeßlichen Zeitmoments, und habe ich keinen Grund, diese Färbung zu verwischen. Die Gefahren dauern, wenn sie auch nicht mehr so akut auftreten als damals, aber das ist wahr und mit Wärme anzuerkennen, daß germanische Volksart gegenüber dem slavischen Nihilismus sich als die vergleichsweise gesündere und minder angefressene bezeugt hat. Das Volksgewissen hat seitdem doch mit Erfolg reagiert gegen jene Dämonen, die ihr Schlangenhaupt zu erheben schienen.

wird. Seiner Natur nach freilich ein Stillleben, das wie jener Archimedes seine Kreise sich nicht gerne stören läßt, das sich sogar in jenem Sprichwort, man dürfe nicht aus der Schule sprechen, in gutem Humor ausgeprägt hat. Und doch, wie könnte es anders sein, als daß die Bildungsstätten der werdenden Geschlechter hineingezogen werden in die Bewegungen der Zeiten, zumal in deutschen Landen, wo diese Fragen noch in ganz besonderem Sinne als Lebensfragen gelten. So hat der Sturm und Drang der Reformationszeit auch das Schulleben in allen seinen Stufen reformiert; so hat die Periode des Pietismus vor allem auch diese Bildungsgrundlagen geprüft und in Stoffen und Methode umgebildet; so hat J. J. Rousseau, der Sturmvogel der Revolution, in Deutschland weit stärker durch seinen „Emile“ als durch seinen „Contrat social“ gewirkt; so haben die Freiheitskriege, so hat die Bewegung von 1848 umgestaltend in die Schulen eingegriffen; so stehen wir heute nach den gewaltigen Erschütterungen des letzten Jahrzehnts wieder vor der Prüfung der Wirklichkeit,

vor der Erörterung der Prinzipienfragen, vor praktischen Reformen. Ja gerade neuerdings hat das höhere Schulwesen Preußens eine Reform erfahren, die, scheinbar nur von geringem Umfange in Wahrheit doch von bedeutender Tragweite ist. Man kann sagen: wie das Volksleben, so die Erziehung; aber man kann den Satz auch umkehren: wie die Erziehung, so das Volksleben. Bildung und Erziehung, wie ihre Stätte, die Schule, sind eben ein Stück Volksleben, das Leben der Kleinen, der Werdenden im Volke.

Es ist nur natürlich, daß, wo solche Fragen in der Tagesluft liegen, auch die öffentliche Diskussion von allen Seiten, Berufenen und den Allerunberufensten, sich ihrer bemächtigt. Und was Platon einmal sagte, dem demokratischen Athen sei es charakteristisch, daß über den Staat jeder, auch der ungebildetste Bürger glaube urteilen zu können, während die Einsicht in eine bestimmte Kunst, in ein Handwerk nur den hierfür besonders Ausgebildeten vorbehalten sei, — dieser Anspruch auf allgemeine Urteilsfähigkeit wird

heutzutage vor allem der Schule gegenüber erhoben. Kein Wunder, daß da viel unnützer Staub, auch wohl Schmutz aufgewirbelt wird. Aber werden wir neben den Schattenseiten die Lichtseiten dieser fast allgemeinen Beteiligung verkennen dürfen? Spricht man von dem, was uns ferne liegt und kalt läßt, ist es nicht unser Liebstes und Nächstes, was wir den Schulen anvertrauen, und erwächst dadurch nicht jedem ein Anrecht, auch in die Schulstuben hineinzuschauen und selbst zu sehen, wie es da zugeht? Und ist es nicht ebenso echt deutsch, daß zwischen dem Haus und der Schule ein Hin und Her wie von Beziehungen so auch von Erörterungen stattfindet? Und, alles in allem, es ist ja nur eine Frage des entwickelteren öffentlichen Lebens, der erhöhten Mündigkeit, daß ein Mitsprechen, die Kritik wachgerufen worden ist; Geister, die auch oft verneinen, oft aus thörichtem Besser-wissen-wollen widersprechen, oft unbequem genug, im ganzen aber doch auch der Ausdruck eines lebendigen Anteils. Dies Interesse steigert sich bei *städtischen* Schulen, wo zu den allgemeinen

Gründen der Teilnahme noch besondere lokale treten. Hier rückt die Schule noch näher; oft aus der Väter und Vorväter Zeit ist sie der Stolz und die Freude der Bürgergemeinde; der eigene Säckel ist bei der Unterhaltung beteiligt, und man will gerne selbst sehen, wo die Opfer geblieben, wie sie verwandt worden; mitunter mahnen stattliche Neubauten, die Früchte gemeinnütziger Opferwilligkeit und nicht selten die schönsten Zierden aufblühender Städte, an den Wert, den man auf Schule und Jugendbildung heute in gesteigertem Grade legt. Das Volk will die geistigen Wohnräume seiner Söhne und Töchter, wo sie die Hälfte ihrer Jugendzeit verbringen, auch wirklich wohnlich, licht und luftig haben, und die sonst oft gehörte flaue und faule Ausrede, was den Alten gut genug gewesen, sei auch ausreichend für die Jungen, hat man heute durchschaut als das, was sie von jeher war. Auch hier ist das Gewissen des Volkes erwacht.

Aber diese äußeren Fortschritte, so wertvoll sie sind, bilden doch immer nur den Rahmen des Lebens. Wie steht es mit diesem Leben selbst? Wie

vor allem mit dem Wechselverhältnis von Schule und Haus, der Grundlage des Gedeihens beider? Denn in der That, eine Art Ehebund besteht zwischen beiden Faktoren, und es kann, wie bei allen solchen Bündnissen, deren Ideal sich immer nur unvollkommen und annähernd realisieren läßt, niemals an Grenzverletzungen und Grenzregulierungen fehlen. Ist es doch ähnlich in dem Verhältnis zwischen Kirche und Staat, wo nicht bloß seit heute Klagen und Anklagen über vorenthaltenes Recht, versäumte Pflicht sich erheben, und doch können beide Elemente nicht ohne einander leben, und doch ist eine Ehescheidung undenkbar.

Es ist nicht meine Absicht, hier eine rechtliche Absteckung des Schulrechtes und des Hausrechtes zu versuchen. Eine solche gehört in ein Landesschulgesetz, wie es z. B. vor einiger Zeit nach langen Vorbereitungen und Anläufen dem preußischen Landtag sollte vorgelegt werden. Zu solchen legislatorischen Akten muß staatsmännischer Überblick, schulmännische Erfahrung und die Wissenschaft der Pädagogik das Ma=

terial und die Grundlagen liefern. Hier kommt es uns nur darauf an, den mittleren der genannten Faktoren reden zu lassen, indem wir uns dabei selbst auf die höhere Schule, auf das humanistische und das Realgymnasium beschränken. Wir hören dabei zuerst die wechselseitigen Klagen und Anklagen von Schule und Haus, um für die Gegensätze, soweit möglich, eine Versöhnung zu finden.

Welches sind die Hauptklagen des Hauses, der Familien? Natürlich rede ich nicht von Einzelklagen über zufällige Einrichtungen, bestimmte Lehrerpersönlichkeiten, örtliche Hemmungen, die sich anderwärts nicht finden. Es handelt sich lediglich um Durchschnittsklagen, generelle Differenzen. Wie oft hört man heute, gedruckt wie ungedruckt, mündlich und schriftlich, Klagen über Mängel im Lehrplan, Vermissen von Lehrgegenständen, die man für bildender und wesentlicher hält als die gebotenen; über Überbürdung mit (oft nicht einmal zweckmäßiger) häuslicher Arbeit; Störung eines freieren Familienverkehrs; verkehrte Strafmittel, über Mangel an individueller

Behandlung der einzelnen Schüler; über Differenz religiös-kirchlicher Anschauung zwischen Schule und Haus; über disziplinarische Eingriffe in die Ordnungen und Grundsätze des Familienlebens und dadurch anspruchsvolle Einengung der Sphäre desselben, die doch das Prioritätsrecht vor allem Schulleben habe. Nicht bloß aus dem Elsaß, wo diese Stimmen der deutschen Schulreform gegenüber besonders laut wurden, klingen solche Klagen herüber, lauter oder leiser hören wir sie auch in dem alten Vaterlande. Und die Schule, d. h. deren Vertreter, die Lehrerwelt, bleibt diesen Anklagen nichts schuldig, indem sie nicht bloß verteidigungsweise verfährt, sondern zum Angriff übergeht. Wie geläufig sind die Klagen über den weitverbreiteten Mangel an Einsicht in die Aufgaben und Ziele des höheren Schullebens, an Resignation und Rücksicht, wo die eigene (oft vorschnelle) Ansicht mit den thatsächlich und gesetzlich vorhandenen Zuständen in Widerspruch steht. Wie sehr wird vollends vermißt eine positive Unterstützung der Schulinteressen. Und dies sowohl nach der in-

tellektuellen wie nach der moralisch-disziplinarischen Seite!

Wie oft hat auch die höhere Schule über Mangel an Ernst, über entnervende Verweichlichung in der Erziehung, ja über offen oder geheim genährten Widerstand gegen den allgemeinen Geist oder die besonderen Aufgaben der Schule, über lieblose Kritik oder aufbrausenden Einspruch gegen vorkommende Mißgriffe zu klagen! Und nicht selten hat man die Beobachtung gemacht, daß gerade die Häuser am meisten räsonnieren, die zur Förderung der Schulinteressen am wenigsten thun.

Gegenseitige Vorwürfe wie diese scheinen nur den Gegensatz zu zeigen; in Wahrheit liegt im innersten Grunde ein Verlangen darin nach Verständigung und Versöhnung. Und wie sollte es auch nicht, da ja das Objekt, für das beide Faktoren, Schule wie Haus, wirken wollen, unsere Jugend ist, da das Haus sich einesteils seiner Rechte begiebt und die Schule einen Teil der Pflichten übernimmt. Dem Hause liegt vorzugsweise die Erzie-

hung, der Schule vor allem die Bildung ob, und beide Ziele stützen und ergänzen sich; es ist Teilung der Arbeit, aber doch nach Grund und Ziel eine Arbeit.

Die wechselseitigen Klagen, die ich ziemlich vollständig glaube registriert zu haben, werden natürlich nach Zeit und Ort verschieden gefärbt auftreten. Von einer sicheren Statistik kann auf diesen Gebieten überhaupt nicht die Rede sein. Da natürlich werden sie am ersten noch verstummen oder nur schüchtern sich hervorwagen, wo dem Publikum ein durch Geist und Gesinnung wahrhaft tüchtiges und in sich einiges Lehrerkollegium gegenübersteht. Denn Leistungen, Früchte sind in letzter Instanz doch das beste, ja einzige Mittel, wie für die Erprobung der Wahrheit eines Prinzips, so auch, um die Herzen und Geister für die vertretene Sache zu gewinnen. Zeigt sich dagegen die persönliche Vertretung schwach, so findet, wie durch die Breschen einer lückenhaft gewordenen Festung, der Gegner um so leichteren Eingang auch mit seinen sachlichen Angriffen. Immerhin, auch bei

der allerbesten Verkörperung der Prinzipien in ihren Trägern wird es an Zweifeln und Anzweiflungen, an Einreden und Gegnerschaft nicht fehlen. Das ist einmal das Los zeitlich-menschlicher Einrichtungen; und auch die Schule setzt sich zusammen aus Personen und Institutionen. Freilich bleibt es wahr, daß Mängel der letzteren durch die Tugenden der ersteren ausgeglichen werden, die Schwächen jener durch die bewährte Sicherheit dieser in ihrer Wirkung gemildert werden können. Aber das Festliegende und Dauernde gegenüber dem Flüssigen und Veränderlichen bleiben doch die Prinzipien und Institutionen, mögen sie sich in gesetzlicher und rechtsverbindlicher Form oder als Sitten ausgeprägt haben. Und da muß die höhere Schule vor allen Dingen, wenn auch nicht überall ein vertrauendes Verständnis ihrer Grundlagen, so doch mindestens eine stumme und resignierte Gutheißung in Anspruch nehmen. Was wäre eine Schule, wie könnte sie leben und wirken, ohne in ihrem innersten Wesen getragen zu werden von der öffentlichen Meinung, von der Nei-

gung der Eltern, die ihre Söhne ihr anvertrauen? Man muß glauben an das, was man lieben soll; man muß lieben, wovon man einen Segen erwarten will. Die Jugend selbst kann, eben weil sie unreif ist, solche Gesinnung nicht alsbald hegen; gewinnt sie dieselbe auf höheren Unterrichtsstufen, so wirkt sie freilich auch auf die Alten zurück; denn Begeisterung und Vertrauen sind ansteckend, und unleugbares Gedeihen der Kinder erobert und bekehrt auch zweifelsüchtige Eltern. Aber fürs erste müssen die Eltern doch selbst als die Vormünder der Unmündigen für ihre Söhne eintreten mit ihrer Wertschätzung der geistigen und sittlichen Grundlagen der Schule. Und gerade in diesem Stück — wie bedenklich sieht es heute oft aus! Um nicht von den Realschulen, den Kindern der Neuzeit, zu reden, deren Existenz fast ebenso sehr von der öffentlichen Meinung getragen als bezweifelt wird, wie ganz anders wurde das Gymnasium in früheren Zeiten hingenommen als das einzige Organ zu höherer wissenschaftlicher Ausbildung. Dies ungebrochene Verhältnis besteht keines=

wegs mehr, wenn auch selbst in kaufmännischen, gewerblichen Kreisen gar manche urteilsfähige Stimmen sich in überraschender Weise für diese Bildung aussprechen. Aber immerhin, die Schleusen der Kritik und des Subjektivismus sind im Unterschied früherer Zeiten geöffnet, und wer will sie schließen? Das ist der Grundschaden, an dem das Verhältnis von Schule und Haus gar oft krankt. Wenn aber so manche Eltern über die Unfruchtbarkeit des Lateinlernens, über den Luxus des Griechischen, über die Notwendigkeit, andere Bildungselemente wie neuere Sprachen und Naturwissen an die Stelle treten zu lassen, sogar in Gegenwart ihrer Söhne absprechen; wer ist schließlich der Geschädigte? Zuerst doch der Schüler, indirekt auch die Schule. Nicht anders auf religiös-kirchlichem und auf sittlich-disziplinarischem Gebiet; hier vollends greifen die schlimmen Geister der Zeit ein. Ich rede absichtlich nicht von konfessionslosen und konfessionellen Schulen; aber halten wir fest, daß das deutsche Gymnasium mit dem Aufgeben seines christlichen Charakters sich selbst aufgeben würde; wie

verwirrend muß es auf die Gemüter der Schüler wirken, wenn Eltern durch Ignorieren oder gar Kritisieren zuhause das zerstören, was die Schule aufbauen will. Hier ein (wenn auch nicht gesetzlich normiertes) Wertlegen auf eine religiöse Weltbetrachtung und Selbsterkenntnis, aus der die Selbstbeherrschung und Selbstverleugnung quillt, auf Kirchenbesuch und kirchliche Sitte, dort ein oft mehr als kühles Sich-hinwegsetzen über solche altväterische Gewöhnungen. Wem soll und wird da die Jugend glauben und folgen? Der Sohn wird meist über den Schüler die Oberhand behalten, und wenn es anders wäre, entstände nicht auch ein Notstand? Ja selbst in dem Punkte, wo in unseren Tagen aus den großen Vorgängen der Zeit unserer Jugend eine glückliche Mitgift fürs Leben erwachsen zu sein scheint, fehlt der Zwiespalt nicht, wenn er hier auch nur in kirchlich gemischter Bevölkerung auftreten mag. Die Schule feiert nationale Festtage und gedenkt, wo sie nur kann und muß, der Erhebung des Vaterlandes; in weiten Kreisen deutscher Familien giebt kein Echo

Antwort auf solche Gesinnungen. Auf disziplinarischem Gebiet ist es nicht anders. Freilich kann das Schulgesetz die Folgsamkeit vonseiten seiner Schüler, d. h. auch von deren Eltern erzwingen, denn es ist mit staatlicher Autorität bekleidet. Aber hilft das viel, wenn in so manchen Kreisen die Erkenntnis abhanden gekommen ist, daß mit der Übergabe des Sohnes an die Schule auch ein Teil erzieherischer Autorität im Interesse des Einzelnen wie der Gemeinschaft abgetreten ist; wenn ein geheimer Krieg gegen die Anordnungen der Schule geführt und mehr oder minder absichtlich Zuwiderhandlungen geduldet oder gar begangen werden? Verbietet z. B. die Schule für gewisse Alters- und Klassenstufen das Rauchen, den unbeaufsichtigten Besuch von Wirtshäusern, das Tanzen auf öffentlichen Bällen ꝛc., und das Haus ignoriert solche Verbote, weil es darin nur Pedanterie oder unbefugte Beschränkung seines Rechts zu erkennen vermag, gilt da nicht das Wort von der Unmöglichkeit, zweien Herren zu dienen? Die Klage ist ja heute keine örtlich beschränkte, sondern fast allgemeine,

zumal in großen Städten, daß die Jugend unserer Tage zu früh in die Zerstreuungen und Genüsse höherer Altersstufen hineingezogen werde, daß Rauchen und Trinken, Tanzstunden und Bälle, Kartenspiel und Romanleserei die jungen Geister so oft abstumpfen und abziehen von der einfachen und gesunden Geisteskost, die ihnen die Schule reichen will, von strenger Arbeit und freudiger Pflichterfüllung, diesem unersetzlichen Segen eines echten Jugendlebens. Sind Zeit und Kraft für solche Verfrühungen in Beschlag genommen, dann folgt, wie Schlimmes Schlimmeres gebiert, die innere Untreue, die sich in gewissenlosem Gebrauch von Übersetzungen, in gedankenlosem Abschreiben verrät. Wie häufig sind diese trübseligen Erscheinungen, bei denen nicht das das Schlimmste ist, daß jahrelang nichts oder wenig gelernt, vielmehr dies, daß ein Scheinleben groß gezogen wird, das oft am innersten Mark der Gegenwart und Zukunft zehrt. Hier soll das Haus einsetzen mit seinem Gewissen, seiner Überwachung, die Autorität der Schule stützend und nicht untergrabend.

Ja, stützend! Es ist nicht damit bloß gethan, nicht zu erschweren das Wirken der Schule, sondern ein positives Hand-in-Hand-gehen thut not. Wir stehen hier geradezu vor einer großen Kulturfrage unseres Volkes. Natürlich kulminieren extreme Notstände einer Zeit am ersten in großen Städten, nach Licht und Schatten den Hauptherden geistig-sittlicher Bewegungen. Aber diese wirken wieder fortreißend und vorbildlich auf die kleineren. Und da entsteht die ernste große Frage: Ist in den heute so komplizierten gesellschaftlichen Zuständen unserer Städte die Mehrzahl unserer Familien noch in der Lage, die eigentliche Erziehung, zu der auch die häusliche Pflege der Schulpflichten gehört, wirksam in die Hand zu nehmen? Die Tragweite dieser Gewissensfrage ist leicht zu übersehen. Müßte sie verneint werden, so käme diese Verneinung fast einer sittlichen Bankrotterklärung der höheren Stände unseres Volkes gleich. Die Unterlassungssünden des Familienlebens könnten unmöglich durch ein noch so geregeltes Wirken der

Schulen gutgemacht werden, und wir würden ein Geschlecht heranwachsen sehen ohne Pietät und Autorität, gemütlos und begeisterungslos. Ich übertreibe nicht die Zeichen der Zeit und meine nicht ins Blaue zu klagen. Man vergegenwärtige sich nur die Wirklichkeit der Dinge. Wie viele Väter giebt es in kaufmännischen, Beamten- und Gelehrten-Kreisen, wo der Vater seine Söhne nur bei den Mahlzeiten des Tages und auch da nur teilweise oder abgemüdet und zerstreut zu Gesicht bekommt. Und liegt für den Hausvater oft in der leidigen Nötigung der Verhältnisse die Erschwerung, seine Vaterpflicht zu üben, so schafft die Hausfrau sich oft, freilich auch unter der Firma sozialer Verpflichtung, den gleichen Notstand durch unruhiges gesellschaftliches Treiben, wo die Mutterpflicht so sehr zu kurz kommt. So leben die Kinder im Grunde tagelang wie vater- und mutterlos, Dienstboten und Mietlingen überlassen. Keine Frage nach dem Ergehen in der Schule, kein Vorlesen, kein gemeinsames Spiel oder Musizieren, kein Familienausflug, keine erfrischende Ferienreise der

Hausgenossen, von gemeinsamer Andacht nicht zu reden, nichts von dem, was ein Familienleben erst zu einem gehaltvollen Leben macht. Unvergessen ist der ernste Mahnruf des Philosophen Fichte, dessen sittlicher Rigorismus, ähnliche Zustände vor sich sehend, in seinen „Reden an die deutsche Nation“ jene Unfähigkeitserklärung der höheren Stände des Vaterlandes aussprach und eine Erziehung außerhalb des untüchtig gewordenen Familienlebens verlangte, auf daß eine Jugend aufwachse, fern von der Ansteckung der verdorbenen Gegenwart, tüchtig, dereinst auf dem Wege sittlicher Selbstbefreiung auch das Vaterland zu befreien. Auch heute geschieht es ja vielfach, daß Eltern aus dem Gefühl dieser Unfähigkeit heraus ihre Söhne anderen Händen übergeben, indem sie sie entweder auf auswärtige Anstalten schicken, offene oder geschlossene, oder wenigstens beaufsichtigte Arbeitsstunden (sogen. Silentien) besuchen lassen. Es mag sein, daß die Verpflanzung in einen gesunderen und einfacheren Boden manchem verwöhnten jungen Großstädter und verweichlichten Muttersohne noch aufge-

holfen hat; aber das geht jedenfalls verloren, daß zwischen Eltern und Söhnen die Gemeinsamkeit des Lebens gewahrt bleibt. Und damit wird etwas Unersetzliches eingebüßt. Aber auch die halbe Abhilfe, welche die Aufsicht über die Arbeit der Kinder, so lange solche notthut, auf andere Schultern abwälzt, ist nur ein trauriger Notbehelf und oft ein Armutszeugnis für die Familie. Vollends wenn der Klassenlehrer selbst auch dies Werk übernimmt, so wird aus dem häuslichen Arbeiten, in dem immer ein Moment der Freiheit bleiben muß, ein Verhältnis gesetzlichen Zwanges, ein Mechanisieren der Thätigkeit, das mit der Freiheit auch die Liebe verkümmert. Bleiben aber die Kinder ohne Aufsicht, sich selbst überlassen, und stellen sich dann die Folgen in dem Mangel an Fortschritten, im Sitzen-bleiben ein, so pflegen gerade pflichtvergessene Eltern die Schule allein anzuklagen und verantwortlich zu machen. Fangt nur einmal an und thut eure Schuldigkeit mit gewissenhaftem Ernst für die Interessen der Schule, d. h. eurer Söhne, und das Räsonnieren über die Schule wird

immer kleinlauter und stiller werden. Denn alles rechtschaffene Thun drängt ein leichtfertiges Reden zurück. Schon darum, weil die eigene Arbeit an den Kindern erst recht den Blick öffnet für die Schwierigkeiten und Hemmungen, mit denen das Werk der Jugendbildung zu kämpfen hat. Ich habe hier freilich in erster Linie solche Familien vor Augen, deren Bildungsgrad es ermöglicht, an den Aufgaben der Schule selbstthätig mitzuarbeiten. Aber meist sind es nicht die niederen Stände, die den Schulen ihre Aufgaben erschweren, sondern gerade die höheren. Und doch ist es wahr — das deutsche Leben baut sich im Unterschied von den romanischen Nationen von der Familie auf. Sterben die Wurzeln ab, so stirbt der Baum. Man unterschätze die Gefahr nicht; die Jugend ist die werdende Zukunft des Volkes.

Von allen Einreden, die der Schule vonseiten des Familienlebens gemacht werden, ist heute die geläufigste die über Überbürdung mit häuslicher Arbeit. Es ist diese Frage immer aufs neue wieder von den Aufsichtsbehörden angeregt worden, die Rektoren und

Lehrerkollegien wälzen diesen Stein vor wie nach, öffentliche Blätter mischen sich, meist Öl ins Feuer gießend, ein, die Direktorenkonferenzen und Lehrerversammlungen reden und beschließen darüber. In der That ist es der Punkt, wo Schulrecht und Hausrecht am leichtesten zusammenstoßen können. Ein trefflicher Direktor in Süddeutschland hat dadurch zu helfen gesucht, daß er die verschiedenen Väter zu Gutachten über die Erfahrungen aufgefordert hat, die sie bei und mit den häuslichen Arbeiten ihrer Söhne gemacht haben: — ein gut gemeintes Mittel, den Frieden zu erhalten oder herzustellen, das aber doch über die Bezeugung guten Willens nicht hinausreicht. Der tiefste Grund der Schwierigkeit dieser Frage liegt darin, daß große Schulen und Klassen — und je größer, desto weniger — keine oder kaum eine individuelle Behandlung der Schüler zulassen. Die Schule nimmt einen generellen Maßstab, die Familie aber und oft ausschließlich den individuellen. Vater und Mutter sagen: Unser Sohn kann das Maß der Arbeit nicht tragen, er ist kränklich, bedarf größerer

Schonung und Erholung, braucht öfteren Urlaub und Dispens, soll Musik treiben ꝛc.; die Schule erwidert: So weit kann unsere Rücksicht nicht gehen; was dem einen recht, ist dem anderen billig; wie soll das Ganze mit seinen Zielen gedeihen, wenn der Einzelne sich entzieht ꝛc.? Beide Faktoren haben von ihrem Standpunkt aus recht; wer will die Differenz versöhnen? Und wie selten werden sich Eltern finden, die, wenn ihr Sohn an sich zwar reif für eine höhere Klasse ist, aber wegen Kränklichkeit oder Körperschwäche alle Rücksicht verlangt, auf die Versetzung verzichten, um den schonungsbedürftigen erst erstarken zu lassen? Alle Mißstände und Notstände lassen sich hier unmöglich heben; selbst in den kleinsten Schulen, selbst in Privatanstalten nicht, wenn hier auch weitergehende Rücksichten denkbar sind. Aber es kann doch manches, ja vieles geschehen. Ein durchgreifender Grundsatz muß festgehalten werden, gegen den unendlich oft, namentlich von jungen unerfahrenen Lehrern gesündigt wird. Die Schule muß einen möglichst großen Teil der erforderlichen Vorbereitung

in die Schulzeit selbst verlegen; in höherem Grade auf den unteren Lehrstufen; relativ aber selbst in den obersten. Zeit und Kraft der Schüler außerhalb der Schulstunden darf nicht völlig ausgebeutet werden. Die Schule muß stets das Haus und dessen Bedürfnisse im Auge behalten, statt tyrannisch und mechanisch darüber hinwegzuschreiten. Freilich ist es bequemer, von den zu leistenden Aufgaben möglichst viel auf andere Schultern abzuwälzen; aber nur dadurch, daß man möglichste Freiheit, auf den unteren Stufen zur Erholung, zur Musik, zum Lesen, zum Spielen, auf den oberen auch zu freien Privatarbeiten schafft, wird die freie Liebe zur Arbeit, ja zur Schule selbst wahrhaft gedeihen. Das Mühselige und Beladene bringt wenig Frucht und macht die Schule zur Zwangsanstalt, auf welche die Erinnerungen des Alters wie auf ein grau in grau gemaltes Bild zurückblicken. Auch in den oberen und obersten Klassen muß Zeit und Raum zur Privatthätigkeit bleiben. Gerade die eigene Initiative zur Lesung altklassischer Autoren, mathematischer, geschichtlicher, naturwissen=

schaftlicher Beschäftigung erprobt den jugendlichen Geist nach seiner individuellen Neigung und Begabung und zeigt dadurch oft die Wege der Zukunft. Auf den unteren Lehrstufen ist es für einen geschickten frischen Lehrer ein leichtes, die Knaben von häuslicher Arbeit zu entlasten, wenn er es versteht, einmal alle mündlichen wie schriftlichen Aufgaben in der Schule vorher so durchzusprechen und durchzuarbeiten, daß die häusliche Arbeit im Grunde eine Repetition ist, dann dadurch, daß die Übungen in Grammatik, Rechnen 2c. zum größeren Teil in die Lehrstunden verlegt und im Anfang geradezu Präparationsstunden erteilt werden. Übernimmt dann das Haus die Bürgschaft, daß das wenige, was verlangt wird, auch wirklich und im Sinne der Schule geleistet wird, dann ist jenes Hand-in-Hand auf dem Gebiet der Arbeit erreicht. Aber selbst für die oberen und obersten Klassen thut ein solches Hereinziehen der Vorbereitungen not, indem man besonders schwierige Stellen der Schriftsteller, wie Steine aus dem Wege räumend, schon im voraus kurz bespricht, die Aufsatzthemata durch voraufgehende

katechisierende Besprechung erleichtert &c. Hierher gehören natürlich nur Winke in dieser Richtung, aber die Methodik in den Lehrbüchern wie in den lehrenden Personen muß um so erfinderischer werden, je überladener heute die Lehrpläne der höheren Schulen geworden sind. Man rechnet, ja man trotzt freilich auf die erfahrungsmäßige Elasticität der Jugend, die viel vertragen kann, weil sie sich nicht alles so sehr zu Herzen und zu Geiste nimmt; aber eins geht bei diesem Vielerlei, wenn es nicht mindestens durch geistvolle und gewissenhafte Behandlung und durch möglichste Ersparung häuslicher Arbeit gestützt wird, unfehlbar verloren: die Liebe und die Freude, die Seele alles Lernens. Wir haben in der Methodik, indem auch hier aus der Not die Tugend geboren wurde, unleugbare Fortschritte gemacht; aber doch fehlt viel noch, daß dieselben ausreichten, daß sie überallhin durchgedrungen wären. Den jungen Lehrkräften gebricht es, obwohl wir einen nicht unbedeutenden Nachwuchs unterrichteter und für das Amt, wenn auch nicht begeisterter, so doch praktisch ausgerüsteter Lehrer be=

sitzen, offenbar an praktischer Vorbereitung für das Amt, an der Anleitung auf pädagogischen Seminarien und in den Anfängen des Amtes selbst. Die meisten sind sich selbst überlassen, dem Rückblick auf ihre eigenen Schulerinnerungen, der Umschau auf der Kollegen Thun oder zufällige Ratschläge oder auf doktrinäre Abstraktion aus Büchern. Es versteht sich, daß im gegebenen Falle auch persönliche Vermittelungen, sei es von den Eltern, sei es von den Lehrern (zumal dem Direktor oder Klassenlehrer), wohlthuend wirken können. Nicht minder liegt es im Interesse der Schule, sich auch öffentlich, und zwar nicht bloß in Fachzeitschriften, sondern in Programmen und Schulreden, ja seltenerweise auch in öffentlichen Blättern über die verfolgten Zwecke und die aufzuwendenden Mittel auszusprechen.

Ich glaube unumwunden die Hauptsteine des Anstoßes bezeichnet zu haben und die Mittel ihrer Hinwegräumung, niemandem zuliebe, niemandem zuleide. Schule und Haus dürfen nie zu zwei Mühlsteinen werden, zwischen denen das Wohl unserer Jugend

zerrieben wird. Willige wechselseitige Anerkennung der anderen Sphäre, eingehendes Verständnis, vertrauendes Entgegenkommen ist es vor allem, worauf es ankommt. Das Haus darf seine Welt nicht aufgeben, aber gerade indem es sich derselben aufs neue und recht innerlich und ganz bewußt wird, wird es keine Schädigung, vielmehr eine Förderung auch seiner gottgegebenen Aufgabe erkennen, wenn es Bildung und Erziehung seiner Söhne brüderlich mit der Schule teilt.

II.

Nationale Bildung und Bildungsmittel.

Auch dies ist eine Frage der Zeit. In Dresden wie in Berlin ist vor einer Reihe von Jahren von berufenen Männern, hochgestellten Schulbeamten, darüber verhandelt worden, was vonseiten der höheren Schulen für die Gründung, Belebung und Hebung nationaler Gesinnung geschehen könne; die Presse ist vielfach auf die Frage eingegangen. Das neue Reich gab neue Gesichtspunkte, mahnte an neue Pflichten. Freilich erinnern diese Bestrebungen so recht, soll ich sagen wehmütig, daran, wie sehr wir in diesem Lebenspunkte noch im ersten Werden und Tasten, in den nationalen Kinderschuhen stecken. Und wie echt deutsch ist es, von der Schule her das Heil zu erwarten,

und diese Frage so prinzipiell und theoretisch zu behandeln, die anderwärts das Leben selbst, aber als keine Frage, kurzweg erledigt. Denn in der That, in einem völlig erstarkten und gesicherten Nationalleben ist das keine Frage. Das bloße Vorhandensein einer normal entwickelten Nation hat und giebt an sich schon die Bildungskräfte. Ein Engländer würde über unsere Frage und über den Versuch, sie zu beantworten, lächeln, denn ihm ist das in alle Poren der Volksexistenz eingedrungene öffentliche Leben auch hier der beste und einzige Lehrmeister. Wohl wird die Jugend früh hineingebildet in gewisse traditionelle Parteistandpunkte der Familie, aber jene allgemeine Vorfrage beantwortet sich von selbst. Vaterlandsliebe, nationales Selbstgefühl, aber auch Königstreue sind gleichsam angeborene Güter.

In Frankreich ist wenigstens von dem ersten und zweiten keine Rede; auch der Russe bedarf dieser Krücken und Stützen so wenig wie der Amerikaner. Daß wir Deutsche sie brauchen, das erklärt sich keineswegs allein aus jener Hamletnatur, die erst auf den

Umwegen der Reflexion das erwerben will, was andern die Natur der Dinge als eine unmittelbare Mitgift in die Wiege gelegt hat; es ist eben auch eine tragische Folge unserer tragischen Geschichte, in der bis auf unsere Tage und hoffentlich nicht nach unseren Tagen ewig die zentrifugale Kraft mit der zentripetalen im Widerstreite gelegen hat. Jetzt erst haben wie die Alten so auch die Jungen einen patriotischen Mittelpunkt gefunden. Wie war es doch früher für Tausende und Abertausende von Knaben und Jünglingen ganz unmöglich, auch nur ein vaterländisches Fest mit voller Herzensteilnahme zu feiern. Denn auch die Feuer der Leipziger Schlacht erloschen und mußten erlöschen, da bloße Erinnerungen, wenn nicht fort und fort genährt durch lebendig gegenwärtige Zustände, sich zuletzt verzehren müssen. Im Grunde war Preußen der einzige Staat, dessen Existenz im Leiden wie im Siegen mit den Höhepunkten deutscher Geschichte in den letzten Jahrhunderten ganz und voll verwachsen war. Aber selbst da — wie konnte das Gefühl der Halbheit fehlen gegenüber dem Ziel deutscher Hoff=

nungen? Auch dort, obwohl wir einen Großstaat und ein Königshaus ohnegleichen hatten, lebten die besten Patrioten doch zur Hälfte ein Leben der Sehnsucht, bis die Erfüllung kam über alles Hoffen und Träumen. So ist es wahr, daß jetzt die Frage nach nationalen Bildungsmitteln in ein ganz neues Licht getreten ist, und zugleich ist es eine Frage, an der alle Schulen, jede in ihrer Weise, teilhaben.

Die Frage selbst bedarf einer schärferen Bestimmung. Die ab und zu immer wieder aufsteigende Thorheit, als dürfe unsere Jugendbildung lediglich von nationalen Bildungsstoffen ihre Nahrung ziehen, gilt es gleich von der Schwelle abzuweisen. Man schafft und stärkt vaterländische Gesinnung keineswegs dadurch, daß man die Jugendbildung einengt auf die unmittelbaren Erzeugnisse des eigenen Volkes in Sprache, Litteratur und Geschichte. Die Weite vielmehr muß zu der Enge treten, und aus der Fremde — das ist ein allgemein giltiges Gesetz — sieht man das Heimische erst im rechten Lichte und gewinnt es um so lieber. Deutsch reden und schreiben lernt man

am sichersten an und mit dem Lateinischen, an fremder Grammatik und Stilistik, deutsche Geschichte wird erst recht lebendig inmitten der Weltgeschichte, und wer will unsere Dichtung vollauf verstehen, ohne über die Mauern dieses blütenreichen Gartens in die Nachbargefilde gesehen zu haben? Es ist so ganz deutsch, in das Nationale das Universale gleich einzuschließen; wir würden uns selbst aufgeben, wenn wir diese Bildungsansprüche aufgäben. Dieser Satz ist die Voraussetzung meines Gedankenganges, der sich mit der Frage beschäftigt: Was können wir in der gegenwärtigen Lage in den höheren Schulen thun, um in der Jugend Sinn und Blick und Liebe zu dem großen neu erstandenen Vaterlande, zu Kaiser und Reich, zu gründen?

Auch dieser ernsten Frage gegenüber fühlt sich die Schule dann verlassen und ohnmächtig, wenn nicht andere Kräfte mitwirken. Der Staat selbst erreicht die Jugend nicht oder kaum unmittelbar. Der Berliner Knabe freilich kennt schon seinen Kaiser, das

historische Fenster im Palais, an dem die ehrwürdige Heldengestalt sich mitunter blicken läßt, aber so gut wird es der Jugend der Provinzen nicht. Und wenn vor zwölf Jahren die großen Vorgänge der Zeit auch zu dem kleinsten Schüler mit tausend Zungen unmittelbar redeten, so wird in wieder zwölf Jahren das Selbsterlebte zur Erinnerung geworden sein, die schon ein Leben aus zweiter Hand ist. Da tritt denn freilich die Schule mit ihren Vermittelungen ein. Wie sie das Andenken an die Befreiungskriege, diese moderne Heldensage unseres Volkes, lange Zeit aufrecht erhalten hat, wie sie die großen Schöpfungen unserer klassischen Dichtungszeit, so weit es gehen will, lebendig erhält, so fühlt sie auch den vaterländischen Entwickelungen 1864 gegenüber die gleiche Pflicht. Gewiß ist das heranwachsende Geschlecht, dessen erste und stärkste Jugendeindrücke in die Zeit der Reichsgründung fallen, am besten geeignet, den damals eingesogenen Geist, frei von partikularistischen Rückfällen, festzuhalten und weiter zu bilden. Aber es bedarf dazu allerdings einer bestimmten Thätigkeit

vonseiten des Hauses, der Schule, der Litteratur, ja auch der Kirche. Denn selbstverständlich, wie in unseren Nachbarstaaten, wie in dem alten Hellas und Rom, wo die Jugend fast von der Geburt an eingetaucht ward in das Element nationaler Gesinnung, ist jener Geist noch keineswegs in Deutschland, und die Gefahr, daß die Einheit, früher ein Phantom territorialer Zersplitterung gegenüber, jetzt vor der Zertrennung der Parteien zum leeren Traume werden könnte, klopft tagtäglich an unsere Thore. Darin liegt die Verschiedenheit der Stellung unseres Volkes andern Nationen gegenüber, dort der Punkt, wo auch die Schule, wenn möglich Hand in Hand mit anderen Lebensformen, einzusetzen hat.

Es versteht sich, daß der sittlich-disziplinarische Geist, der Sinn für Zucht, Gesetz und Ordnung, die freie Anerkennung der Autorität, die Bildung einer lebendigen Pietät, die tiefsten und stärksten Träger auch der vaterländischen Gesinnung sind. Wo eine Schulgemeinde von diesem Geiste, der seine letzten Wurzeln in das Allerheiligste des inneren Lebens

schlägt, auch nur einigermaßen beseelt ist, wo die Lehrer geistig und ethisch Vorbilder der Jugend sind, da wächst auch die Blüte und Frucht vaterländischer Gesinnung am leichtesten. Denn Staat und Vaterland sind ja nur die erweiterten Kreise, zu denen das Schulleben den Vorhof bildet. Aber ich meine hier bestimmtere Mittel und Veranstaltungen. Dieselben liegen auf dem Gebiete teils des Unterrichts, teils der Schulsitte.

In den Unterrichtsmitteln, wie sie unser höheres deutsches Schulleben besitzt und verwendet, gilt es nicht, Neues zu finden und zu raten, als vielmehr das Vorhandene dem Zweck entsprechend zu nutzen. Nationale Bildungsmittel liegen im Unterricht der Geschichte, des Deutschen, der Geographie, ja ich möchte hinzufügen, auch in der Religionslehre. Aber in diesem Punkte gerade liegt auch die Trennung und Zerklüftung. Wir beantworten uns alle selbst die Frage, ob die katholische Kirche in ihrer gegenwärtigen Stimmung oder Verstimmung die nationale Idee fördere oder hemme, aufbaue oder untergrabe. Das

„Daheim“, worin dieser Aufsatz vor mehreren Jahren zuerst erschien, hat kurz vorher in dem Aufsatz über den verkappten Konrad von Bolanden Proben von der erschreckenden Frivolität gebracht, die gegen das Vaterland und dessen Geschichte Steine und Schmutz zu werfen nicht errötet und von Tausenden von Lesern willkommen geheißen wird. Die römische Kirche wird freilich trotz alledem nicht zugeben, daß sie antipatriotische Gesinnungen hege und verbreite; sie selbst wird die Ausrede zur Hand haben, daß sie nur mit der *zeitweiligen* Gestalt des Reiches hadere. Entweder *kein* Reich, oder ein solches, wie es die Kirche will und vorschreibt, d. h. aber wie es das Interesse der römischen Kirche allein als untrüglich anerkennt. Aber wer das unter Schmerzen geborene Reich, die Erfüllung einer so langen und so tiefen Sehnsucht der Nation, nicht will, wie es nun endlich geworden und allein sein *konnte*, der verneint das Thatsächliche einer Partei oder einem Traum zuliebe. Die Idee des Vaterlandes wie des Staates hat in der römischen Kirche, wie sie geschichtlich aufgetreten ist,

und vielleicht nach ihrem innersten Prinzip, stets ihre Gegnerin gefunden. Beide Begriffe und Wesenheiten sind erst im Lichte des Protestantismus gereift. Freilich wird der katholische Religionsunterricht nie unterlassen, auch die Pflichten gegen Obrigkeit, Staat und Vaterland zu lehren; aber wie anders würde solche Lehre auf die Jugend wirken, wenn sie ohne Vorbehalt, ohne Lauheit und Halbheit von Herzen zu Herzen dränge! Die Religionslehre, getragen von der Gemeinschaft mit der Kirche, soll auch hier die großen Grundlehren einprägen helfen. Der historische Unterricht zeigt die politischen Prinzipien in dem bunten Weben und Leben der Geschichte. Hier liegt die eigentliche Heimat der Gymnasialbildung; um so kräftiger die Wirkung. Wenn man in früheren Zeiten sich an alter Litteratur und Geschichte genügen ließ, so hatte diese Einseitigkeit nicht bloß eine künstliche Abschließung der Gegenwart gegenüber, sondern auch eine Überspannung des Wertes der Alten und ihrer Geschichte zur Folge. Es fehlte eben die Brücke zwischen dem Altertum und

unserer Zeit. Wenn wir heute unsere Jugend in das Mittelalter einführen und, wie es das allein Richtige und Mögliche ist, in das deutsche Mittelalter, so weht den Schüler hier vaterländische Luft an, die, auch wenn sie neben den Zeiten der Größe zugleich an Zeiten der Schwäche und Unkultur erinnert, doch schon darin ihren Wert hat, daß sie eben eine nationale ist. Hier brechen sich in Lehrart und Lehrbüchern gesunde Grundsätze immer kräftiger Bahn. Ja, die größere nationale Einseitigkeit, mit der wir jetzt fast durchgehends die Geschichte des Mittelalters auf Schulen betreiben, ist bereits als eine heilsame Frucht und Rückwirkung der gesteigerten nationalen Gesinnung anzusehen. Englische Schulen haben es längst verstanden, in solcher Selbstbeschränkung eine Stärkung des Volks- und Staatsgefühls für ihre Jugend flüssig zu machen. Es fällt auch heute, wo man die Lehrpläne der höheren Schulen Englands vielfach erweitert hat, dort niemandem ein, der Jugend andere historische Speise zu bieten als griechisch-römische und englische. Man weiß eben dort, wie

entnervend eine gleichmäßig sich ausbreitende und darum vergleichgültigende Vielwisserei auf die Jugend wirkt, und man hat den Mut, sich unerschrocken zu dieser pädagogischen Einseitigkeit zu bekennen. Wir werden in Deutschland eben auch aus den Trieben unseres Nationalgeistes heraus nicht ganz so weit gehen dürfen, wohl aber in der schulmäßigen Behandlung unseres Mittelalters. Und wie anders berechtigt sind wir noch zu solchem Verfahren, deren Geschichte damals eben im Mittelpunkt der Weltgeschichte stand, während das Inselreich nur in der Peripherie lag. Mit der Anerziehung, An= und Einbildung eines spröd überspannten Nationalstolzes wie des britischen, einer Nationaleitelkeit wie der französischen hat es bei uns gute Wege.

Mit dem Kern aber der vaterländischen Geschichte, die sich so leicht durch einige originale Quellenkunde vertiefen läßt, hängt von selbst die Kenntnis des Mittelhochdeutschen in einem gewissen Grade, jedenfalls die Lesung einiger Dichtungswerke des deutschen Mittelalters zusammen. Die neue Geschichte trägt zwar

auch für die Schule das Gepräge mehr der Universalität als der Nationalität; immerhin aber werden auch hier für die Jugend wie grüne Inseln aus dem Meere die Zeiten der Reformation, des großen Friedrich, der Freiheitskriege, des letzten Franzosenkrieges hervorragen. Es muß schon ein sehr unberufener Lehrer sein, der aus diesen Stoffen nicht einige lebendige Funken herauszuschlagen verstände. Der wirklich berufene aber wird, wenn auch nicht Begeisterung, so doch den Ansatz einer nationalen Gesinnung zu wecken vermögen. Allerdings gilt hier die Voraussetzung, daß diese geschichtlichen Stoffe auch in den reiferen Jahren der obersten Klassen unserer Jugend nahetreten, denn erst da sind solche Wirkungen möglich. Was die Schule hier unmittelbar bietet, muß sie mittelbar ergänzen und beleben. Der Primaner lese seinen Giesebrecht, G. Freytags Bilder aus der deutschen Vergangenheit u. a., und was die Schule als Fundament gelegt, wird sich ausbauen zu einem haltbaren Bau fürs Leben. Noch ist eine deutsche Geschichte als Lesebuch für die Oberklassen unserer

höheren Schulen von klassischem Wert ungeschrieben, so ansprechend z. B. das bekannte Müllersche Buch auch ist. Es verdiente eine solche Aufgabe zur Preisaufgabe gemacht zu werden und wäre wohl des Schweißes auch wissenschaftlicher Größen wert. Es ist wahr, unsere deutsche Geschichte gerät, seit wir wieder Kaiser und Reich haben, aufs neue in Fluß. Die Gegenwart wirft ihre großen Schlaglichter auch in die entlegensten Winkel der Reichsgeschichte. Es thut nicht not, die pädagogischen Vorteile und Aussichten, aber auch die Verpflichtungen, die hieraus erwachsen, weiter auszuführen. Aber auch das ist ein Vorteil, den die Zukunft noch stärker herausbilden wird, als es der Augenblick schon vermag, daß die Höhepunkte unserer Volksgeschichte, an denen sich früher die Parteien rieben, jene wunden Stellen unserer Vergangenheit, allmählich mehr zum Gemeinbesitz zunächst der Jugend, dann auch des Volkes werden können. Es ist eine erfreuliche Beobachtung, wie schon die Forschung in ihrer wachsenden Objektivität, redlich das Suum cuique übend, hier Steine des

Anstoßes aus dem Wege geräumt hat. Unsere Jugend vollends ist noch unbefangen, empfänglich. Es wird die Zeit kommen, wo der alte Fritz von Preußen der bayerischen Jugend nicht mehr als Vaterlandsfeind vorgeführt wird, wenn auch an der Kirchenreformation jener gute neue Geist sein Werk noch nicht völlig wird üben können. Mir ist aus eigener Erfahrung sehr wohl erinnerlich, welche Schwierigkeiten der Geschichtsunterricht für den Norddeutschen, den Preußen zumal noch vor zwanzig bis fünfundzwanzig Jahren an den Schulen anderer deutscher Länder hatte. Ganze Blätter mußten wie durch persönliche Zensur vertilgt oder vertuscht werden, oder im besten Falle verdeckte ein mattherziges Grau-in-Grau Vorgänge voll reichen Lebens. Großes Gewicht ist darauf zu legen, daß unsere Jugend höherer Schulen auch nicht ohne eingehendere Kenntnis unserer neuesten Geschichte bleiben darf. Aber wer die Bedingungen der Zeit und der Kräfte und den Charakter unserer historischen Entwickelung in dem Halbjahrhundert seit 1815 kennt, der wird zugeben müssen,

daß die Schule selbst materiell nur ganz wenig zu diesem Zwecke beitragen kann. Es ist eitel Buchmacherei, wenn man sieht, wie besondere Handbücher für die neueste Geschichte mit dem Anspruch auf den Gebrauch der Schule veröffentlicht werden. Man soll doch dem Leben außer der Schule auch etwas überlassen, wozu man in der Schule höchstens den Anstoß und die allgemeine Anleitung, vielleicht auch Hilfsmittel aus der Schülerbibliothek hergiebt.

Einen Punkt des deutschen Unterrichts, die Einführung in Sprache und Litteratur unseres Mittelalters, habe ich schon erwähnt. Aber vor allem doch ist es unsere klassische Dichtung, gleichsam unsere ideale Geschichte, welche die jugendlichen Geister für die nationale Größe überhaupt anwerben kann. Sie sollen es erkennen lernen, daß, als die Nation politisch krank, schwach, ja wie tot dalag, Gott dafür gesorgt hatte, daß sich neue Triebe in dem alten Baume ganz in der Tiefe regten, im Reiche der Dichtung beginnend, um im Reiche des Staatslebens glorreich zu enden. Uns ist es nun einmal so gut

nicht geworden wie dem alten Athen, das die Höhepunkte der Kunst und Dichtung zusammenliegen sah mit dem politischen Höhepunkt; dort ein Neben- und Ineinander, hier ein Außer- und Nacheinander. Wenn unsere Jugend mit Stolz auf die Staatsmänner und Feldherren unserer Tage blickt, so wird und darf sie darum nicht der geistigen Führer vergessen. Das vor allem heißt *deutsche Kulturgeschichte* auf unseren höheren Schulen. Und hier gerade haben diese eine sichtbare Mission. Denn es steht nicht so, wie manche meinen, daß unsere klassischen Dichter, wie Goethe, Schiller, Lessing, wie *von selbst* fortblühen in dem heranwachsenden Geschlecht. Gerade jetzt, wo die Ausgaben dieser Klassiker um Spottpreise zu haben sind, fängt das wirkliche, nicht scheinhafte Interesse an, in den gebildeten Ständen und Häusern und damit auch in unserer Jugend sich zu verdünnen und zu verflüchtigen. Ein vielbekannter jüngst verstorbener Vorleser klassischer Dichtungen behauptete unlängst, die klassische Dichtung dringe und wirke um so mehr in die Breite des Volkslebens. Handwerkerbildungs-

vereine verlangten mit steigendem Anteil nach dem Vorlesen solcher Werke. Ich will die Thatsache nicht bestreiten, soweit sie Schiller angeht; Goethe und Lessing werden diese Wirkung gewiß nicht haben. Es ist eben wieder die alte Erfahrung, daß das Sonnenlicht, nachdem es zuerst die Höhen beschienen, allmählich auch in die Thäler dringt, so weit es dort überhaupt zu dringen vermag. Und Schiller ist mit seinem Pathos der Freiheit in der That der volkstümlichste aller deutschen Dichter und wirkt vielleicht sogar gerade durch seine charakteristischen und echt deutschen Mängel am weitesten. Es sind der allgemeinen Gegenströmungen, wie wir alle wissen, so viele und so starke, um diesen Vorgang zu erklären. Aber auch in der Litteratur der Gegenwart, in ihrer ausgeprägteren Realistik, in ihrer minder strengen Kunstform, in ihrer bequemeren Genießbarkeit liegt eine Gegenwirkung. Wir sind nicht gemeint, das Beste und Edelste unserer Dichter vom neuesten Datum, wie G. Freytag, E. Geibel, Fritz Reuter, den Händen unserer Jugend entziehen zu wollen, auch

wenn das möglich wäre; aber gewiß hat die Schule die hohe und schwere Pflicht, die schwindenden Schatten jener vergangenen Periode, so weit sie es vermag, festzuhalten in den dereinstigen Führern der Nation.

Ich komme von den Lehrfächern, die einen bestimmten nationalen Gehalt in sich schließen, zu praktischen Veranstaltungen von gleicher Tendenz. Ich rechne dazu auch das Turnen und den Gesang, obwohl sie eigentlich auch als technische oder Kunst-Übungen Lehrgegenstände sind. Aber dem Zweck, von dem wir hier reden, dienen sie doch erst dann und da, wo sie sich bestimmten festlichen Einrichtungen eingliedern. Das Turnen, im Grunde doch ein Produkt der Freiheitskriege, ist seinem Ursprung nach von nationalem Geist erfüllt und getragen gewesen. Wir wissen, wie man es in der Folgezeit dieses Geistes nach und nach entkleidet hat. Man wird die Bedeutung, welche die Turnplätze vor sechzig Jahren besaßen, nicht wieder erwecken können; man kann eben Begeisterung nicht konservieren wie Lebensmittel.

Immerhin ist das Turnen die nationale Form, worin sich das jugendliche Streben nach Wehrhaftigkeit vorbereitet; es ist die Vorschule für den vaterländischen Heeresdienst in noch bestimmterer Gestalt, seitdem das Heer selbst auch das Turnen in den Kreis seiner Bildungsmittel aufgenommen hat. Ist es auch nicht wahrscheinlich, daß unser Turnen jemals den Grad nationaler Bedeutung erhalte wie die Spiele der englischen Jugend, wie Cricket u. a., welche dem wissenschaftlichen Unterricht (wie englische Schulmänner heute selbst klagen) fast über den Kopf zu wachsen drohen, so verlangt doch im nationalen Interesse dieser Zweig unserer Erziehung die allersorgfältigste Pflege. Gesunder Ehrgeiz, Freude an sicherer und schöner Thätigkeit, frische Kameradschaftlichkeit sind die mitwirkenden Motive, und es ist wohlgethan, auch durch volksfestartiges Hervortreten in die Öffentlichkeit, durch Einwebung von Gesang, durch Turnfahrten die gute Sache zu heben. Ließe sich überhaupt das Wandern in unserer Jugend in diesen Zeiten der Eisenbahnen wieder beleben! Das Altertum schon

wußte, welch ein praktisches Bildungsmittel alles Reisen ist; aber vaterländische Wanderungen bringen eine unverächtliche Stärkung auch der Liebe zum Vaterlande.

Beide, Turnen und Gesang, sollen aber, von ihren allgemeinen Bildungszwecken abgesehen, auch den vaterländischen Festtagen auf der Schule dienen helfen. In diese ist seit den großen Jahren 1870 und 1871 ein neuer Geist gekommen. Man kann wieder mit gutem Gewissen feiern, die Jugend thut es in und mit dem Volke und fühlt sich dabei stolz als ein Glied des Volkes. Wie glücklich doch, daß man in dem Tag von Sedan das rechte Zentrum dieser patriotischen Feierstimmung gefunden hat. Man darf überzeugt sein, daß dieser Fund nicht ohne Segen geblieben ist und bleiben wird. Freilich thun es Institutionen auch hier nicht allein, der persönliche Geist muß hinzukommen, sie beleben und in Fluß erhalten. Keine knöchernen Sitten, sondern alljährlich in dem Alten ein Neues! Ansprachen, die, gleich fern von Phrase wie von Trockenheit,

den rechten Ton des Herzens treffen, dürfen nicht fehlen. Zeigen sich hier leider zahlreiche Volkskreise (allerdings mehr in den unteren als oberen Schichten) renitent, hier muß die Schule rücksichtslos durchgreifen. Die Teilnahme an solchen Festen muß obligatorisch sein; wer für seine Söhne diese Pflicht nicht mitübernehmen will, für den bleibt die Schule eben verschlossen. Vielleicht trägt so die Jugend selbst allmählich eine bessere Stimmung in die Häuser, die aus sich heraus nur den Groll kennen.

Neben diesem Gedenktag giebt es keinen vaterländischen Tag, der im Gesamtvaterland beredter zu der deutschen Jugend spräche als das Geburtsfest unseres Kaisers, und doch wie viel fehlt daran, daß dieser Tag überall in den Schulen des Reiches und in ausreichender Weise gefeiert würde. Wie leise und schüchtern tritt auch in diesem Punkt die Idee des Kaisertums noch auf, wie liegt sie auch hier noch im Streit mit der Rücksicht gegen das Landesfürstentum! Aber es heißt: das eine thun, das andere nicht lassen, und: dem Kaiser geben, was des

Kaisers ist. Es ist einfach eine patriotische Pflicht, auf sämtlichen deutschen Schulen den Kaisersgeburtstag würdig und mit allen Festmitteln einer Schule zu begehen. Wie soll die Liebe zum Reichsoberhaupt im Volk einwurzeln, wenn man sie nicht allerwege schon in den Herzen und Gewöhnungen des werdenden Geschlechts wurzeln läßt?

Es gab eine Zeit, da wußte man von einer deutschen Einheit nur noch in der Sprache als der unentreißbaren und ursprünglichsten Mitgabe des Volkslebens. Aber auch die Zeiten hat unsere Geschichte gesehen, wo gewisse große Strömungen das Leben der Nation, es fast einigend, beherrschten: es ist die reformatorische Bewegung im sechzehnten, die klassisch-litterarische im achtzehnten, die politisch-nationale in unserem Jahrhundert. Zwar hat es keiner dieser geistigen Mächte gegenüber an Schismatikern gefehlt, aber die Ausnahmen heben die große Regel nicht auf. Der religiöse Trieb der Kirchenerneuerung ist nicht mehr die Fahne, unter der die Mehrheit der

Nation sich eins weiß; das litterarische Interesse ist zurückgetreten hinter andere Lebensinteressen; werden wir das nationale trotz seiner Widersacher als das einigende Panier länger festhalten? Die volle und ganze Geisteseinheit der Nation, von der wir mit dem Dichter sagen möchten: „Verweile doch, du bist so schön!“ würde erst erreicht sein, wenn die Dreizahl dieser einigenden Mächte gleichzeitig die Nation höbe und belebte. Wir glauben an die Wiederkehr, wir hoffen darauf. Aber vielleicht ist dieser Gedanke eines goldenen Zeitalters zu schön für diese Wirklichkeit und ein Traum. In der Hinbewegung aber nach dem Ideal gebührt auch der deutschen Schule ihr bescheidener Platz. Liegen die Grundlagen dereinst unerschütterlich fest und hat sich das kühn Gewonnene für alle Zeiten eingelebt, dann bedarf es der direkten Mitwirkung der Schulen so wenig mehr wie in England. Ihr stilles Thun fällt dann ab wie das Gerüst von einer fertiggewordenen Statue; Schule und Leben sind — versöhnt.

III.

Sozialdemokratie und höhere Schule.

Es war ein ganz anderes Thema, das mir im Sinne lag, als ich Ihnen einen weiteren kleinen Beitrag zu den großen pädagogischen Fragen der Zeit verhieß. Aber heute, unter dem Eindruck des Jüngsterlebten — wer vermag andere Gedanken zu fassen und festzuhalten, als die schweren, sorgenvollen um Staat und Vaterland, um Ordnung, die Grundlage aller Freiheit, um den Bestand des Königtums und der Gesellschaft, um die Elemente nationaler, ja menschlicher und menschenwürdiger Kultur. Wenn je, so spitzen sich heute die Fragen und Sorgen des Tages über ihre zeitliche Tragweite hinaus zu ewigen Existenzfragen zu, zu der Frage um Sein oder Nicht=

sein alles dessen, was unser Leben lebenswert macht. Wie ein grellzuckender Blitz werfen die unnatürlichen Thaten, die dicht hinter einander nach dem Haupte der Nation zielten, ihr unheimliches Licht auf die wahre Lage der Gegenwart und leuchten in den Abgrund hinein, der sich vor unseren Füßen aufthut. Und der dunkle Schweif gleichgearteter Gesinnungszeugnisse zeigt uns den ungeahnten Umfang des Verderbens. Wir sehen die entsetzliche Krankheit, wir fragen angstvoll nach den Mitteln der Heilung. Sagt man, Unthaten der Art tragen ihre Reaktion in sich selbst, so mag das wahr sein, insofern die Gefahr weiterer Ansteckung in den gesund gebliebenen Teilen des Volkes für den Augenblick erschwert wird; aber die bereits angesteckten werden um so stärker ergriffen, und sobald der Moment des Schreckens vorüber ist, setzen auch sie wieder ihr dämonisches Zerstörungswerk fort. Daß jene That keine Improvisation ist, daß sie ihre giftigen Wurzeln tief hinabsenkt in den gesamten Volkskörper, daß die Gesellschaft im ganzen eine moralische Verantwortung und ideelle Mitschuld

trägt, das wissen wir alle. Ein langer, verhängnisvoller Prozeß hat zu der Schreckensthat geführt, es wird in heißer Arbeit ein langer Prozeß nötig sein, um zurückzuerobern, um die tiefen Wunden zu heilen, die unserem armen Volke geschlagen worden. Zunächst freilich heißt es: Das Vaterland ist in Gefahr. Staat, thue deine Pflicht, deutsches Bürgertum ermanne dich und erwehre dich deiner Todfeinde; dulde nicht, daß ein vierter Stand mit dem Rechte des Gegensatzes und permanenten Kriegszustandes sich etabliere; schüttle den schnöden Terrorismus der wenigen ab, die nur durch Fanatismus und Desperation etwas vermögen; ziehe dich nicht feige zurück vor einer Banditenbande, die deine edelsten Güter antastet. Aber über den Moment der Gefahr hinaus bedarf es einer allseitigen Kritik unserer Zustände, einer Bezeichnung der Heilmittel.

Als der vorletzte Fall noch allein vorlag, da glaubte man einem verkommenen brutalen Einzelsubjekt aus der Hefe des Volkes gegenüberzustehen, das es kaum verdiente, daß man sich zu gesetzgeberischen

und außerordentlichen Maßregeln aufraffte. Nun ist ein Glied der Bildungswelt, ein Studierter und Graduierter hinzugetreten, und auch dem blödesten Auge muß es jetzt klar werden, daß es sich um ein Prinzipielles, um eine Doktrin, um ein System handelt. Ein Vertreter der irregeleiteten Masse und ein Vertreter der geistigen Führung steht vor uns! Da liegt die Frage nahe, ob auch die Schule, die Vertreterin der geistigen Interessen für die Jugend, irgendetwas beitragen könne, um die Gefahren der Zeit überwinden zu helfen. Die verführten Massen sind meist durch die Volksschule hindurchgegangen, die Verführer meist durch die höheren Bildungsanstalten. Auf die letzteren beschränken wir uns hier, wie sich auch bisher unsere kleinen Beiträge lediglich innerhalb dieses unmittelbaren Erfahrungsgebietes gehalten haben. Aus dem gleichen Grunde verzichten wir auch auf die wichtige Frage einzugehen, wie sich die Fortbildungsschule zu der Aufnahme einer populären Volkswirtschaftslehre in den Kreis ihrer Lehrmittel zu stellen habe.

Klein wird freilich der Einfluß der Schule hier wie dort bleiben, und die leisten ihr den schlechtesten Dienst, die zu viel von ihr erwarten und verlangen, denn sie schieben ihr damit eine Verantwortung zu, die sie nicht zu tragen vermag. Aber die Beobachtung ist alt und richtig, daß eine erfahrungs= und bildungslose Jugend gerade von den Extremen, den kräftigen Irrtümern, so leicht ergriffen und fortgerissen wird. Allerdings, so setzen wir alsbald hinzu, so lange denselben ein ideales Moment beigemischt ist. Die jüngste Blutthat hat gewiß in den Augen von edler gerichteten Jünglingen jene Richtung jedes Idealismus entkleidet; wer bürgt aber dafür, daß solche Eindrücke für immer vorhalten? Es bleibt wahr, daß Gefahren der Zeit immer auch Gefahren des persönlichen Lebens, zumal der Jugend sind.

Gewiß gilt es, daß die Jugend höherer wie niederer Schulen vor solchen Gefahren in erster Linie durch ein gesundes Familienleben und die Familienzucht bewahrt werden muß. Hier ist die Stätte, wo am ursprünglichsten und tiefsten die Geister, die Herzen

bereitet werden. Hier allein erwächst ein Gesinnungsleben, die Pietät als der Urgrund aller Zucht und Treue. Aus der Gottesfurcht kommt die Ehrfurcht. Käme über das deutsche Bürgertum, über unsere gebildeten Stände wieder ein Geist religiöser Erneuerung und Vertiefung, unsere Jugend würde von selbst in das Vorbild der Alten hineinwachsen, und eine vielfach unterbrochene und durchschnittene Tradition würde wieder zu einer heiligen Macht werden. Jetzt freilich, wo angesichts der Lebensgefahr unseres Volkes vielen die Augen auf- und übergehen, jetzt füllen sich die Gotteshäuser — würde doch auch hier der Augenblick zu einer dauernden Sitte! Aber nicht im Hause will ich verweilen, auch nicht in den niederen Schulen. Ich muß es anderen überlassen, auch hier Schäden und Heilmittel aufzusuchen.

Ein Wort also über beides gegenüber den höheren Schulen! Auch sie sind, wie wir wiederholt betonen, sittlich-geistige Gemeinschaften, die das Familienleben ergänzen und in seinen höchsten Zwecken fördern sollen. Der Zögling darf also normalerweise

nicht in zwei innerlichst geschiedene oder gar feindlich sich bekämpfende Elemente sich versetzt fühlen, der Geist des Hauses muß ihm auch in dem Geiste der Schule wiederkehren. Von den beiden Erziehungsmitteln Zucht und Erkenntnis teilen sich Schule und Haus in das erstere fast zu gleichen Teilen, das andere fällt zum größeren Teile der Schule zu, während die Pflege des Gemütslebens überwiegend Sache des Hauses bleibt. Gewiß kann auch gelockerte Schulzucht eine Vorschule geistiger Frechheit, sittlicher Verwilderung werden. Auf Schulen, wo der Lehrer keine Autorität, sondern ein Gegenstand des Spottes, der Verachtung oder des Hasses ist, wo die Bande der Pietät — manchmal unter der Mitwirkung oder Duldung des Hauses — sich lockern oder lösen, da drängt sich der stets verneinende, höhnende, zersetzende Geist durch alle Poren und Fugen ein, ein Giftstoff, der jede Hingabe, Treue und Begeisterung niederhält und — vielleicht für lange, vielleicht für immer — austreibt. Auch die sittliche Natur hat ihren horror vacui. Wo keine guten Früchte gedeihen, da stellt

sich unfehlbar wucherndes Unkraut ein. In Persönlichkeiten erscheint der Jugend das Leben. Wer in jungen Jahren keine Pietät gegen die Eltern gekannt, keine Autorität des Lehrers anerkannt hat, woher soll der als Mann seinem König gegenüber Treue und Ehrfurcht nehmen? Und wer keinen Gemeinsinn in den Elementarformen des Hauses und der Schule gelernt und geübt hat, woher soll dem ein Staatssinn kommen, kraft dessen der Einzelne sich als Glied eines sittlichen Ganzen weiß und bethätigt? Wer in dem biegsamen Alter nicht den Ernst der Pflicht, auch mit Furcht und Zittern, geschmeckt, schlaffe Genußsucht aber in tiefen Zügen gekostet hat, in dem ist der Boden für alles Schlinggewächs giftiger Irrlehren gelockert. Der kennt Welt und Jugend nicht, wer solche Gefahren in der Gegenwart übersieht oder zu niedrig anschlägt. Sie wachsen mit der Größe der Städte, aber keine Stadt ist so klein, um sie nicht irgendwie zu hegen. Gesetz und persönliche Liebe und Weisheit — beides bedürfen wir in gesteigertem Maße, je bedenklicher

die feindlichen Mächte sich steigern; weit mehr doch das zweite.

Die Pflicht der Seelsorge unter den Schülern — das Wort hier nicht bloß im engsten, sondern auch im weitesten Sinne genommen — ist an größeren Schulen und in größeren Städten fast zum toten Buchstaben geworden. Privatverkehr mit der Jugend, ein Anhören und Lösen ihrer Zweifel und Kämpfe, ein Eingehen auf den einzelnen, Verständnis für das Werden — all das sind fromme Wünsche, ein von vielen gefühltes, von so wenigen befriedigtes Bedürfnis. In offenen und großen Anstalten zumal — wo sind die Lehrer, die von den erwachsenen Schülern, in denen sich eine Weltanschauung keimartig zu bilden beginnt, ein Totalbild besitzen oder besitzen können? Und doch wäre erst dann ein wirklich eingreifendes Wirken möglich. Kein Arzt kann gründlich heilen, der nur das partielle Übel sieht, ohne den ganzen Organismus zu kennen. Man weiß meist nur von einer Seitenansicht, wie sie der Unterricht und die Disziplin feststellen. Hier bezeichne ich einen tieferen Schaden, der

weit mehr noch in den Verhältnissen als in dem Willen der berufenen Personen liegt. Im Anfang, wenn sie sich regen, lassen sich Zweifel oft lösen und überwinden, die ohne Widerstand zu unüberwindlichen Mächten werden. Wie viele Zöglinge höherer Schulen finden in ihren inneren Kämpfen keine Stütze und Hilfe in ihren Familien, entweder weil diesen die geistigen Mittel fehlen, oder weil sie räumlich ferne stehen. Meist sind es gerade die begabtesten Schüler, die hier den größten Gefahren ausgesetzt sind. Die Sünden des Geistes begeht nur, wer geistig gerichtet ist. Der Genießling, der nur im Moment lebende Leichtsinn, bequeme Trägheit wissen von solchen Versuchungen nichts. Man ziehe ab, was abzuziehen ist, und Cäsars Worte bei Shakespeare von Cassius' hohlem Blick und zu vielem Denken, von der „Gefährlichkeit solcher Leute" bleiben wahr. So vereinfacht sich die Aufgabe, da es immer meist Einzelne sein werden, die abstrakten Grübler, welche der leitenden Hand des Lehrers vorzugsweise bedürfen. Die Not der Zeit ist ein Appell an das Gewissen auch der

Lehrerwelt, schärfer zu sehen, treuer nachzugehen und ihre Pflicht nicht erfüllt zu glauben mit der nächsten und unmittelbaren Aufgabe des Amtes. Gewiß wäre es Pflicht selbsterhaltender Notwehr auch für die Schulen, unheilbare und ansteckende Elemente unnachsichtig auszuschließen, aber ihre ungleich dringendere Pflicht ist es doch, solchen Nötigungen vorzubeugen.

Aber hier betrete ich bereits den Boden, auf dem sich doch in erster Linie das höhere Schulleben bewegt, den der wissenschaftlichen Erkenntnis. Wenn die inneren Gefahren der Zeit ihre Wurzeln zugleich in verdorbener Gesinnung und verkehrtem Denken haben, so wird die höhere Schule fragen müssen, ob sie nicht auch in diesem zweiten, ihrem eigentlichen Elemente, dem der Wahrheitserkenntnis, ihre Hebel einzusetzen habe. Die Lehren der modernen Sozialdemokratie — nicht in ihrer eingebildeten Idealität, sondern in ihrer nackten Wirklichkeit — bieten zwei Seiten: eine allgemein-grundsätzliche und eine speziell-technische. Die erstere kennzeichnet sich wesentlich als Atheismus, Materialismus,

Kommunismus, Radikalismus, Vaterlandslosigkeit, und diese Prinzipien sind den Parteien mindestens ebenso tief ins Herz gewachsen wie ihre praktisch-technischen Ziele. Man hat den Versuch gemacht — auf wissenschaftlichem wie auf kirchlichem Gebiet — die letzteren von jenen Voraussetzungen zu lösen, um dann ihrer relativen Wahrheit gerecht zu werden. Den Sozialdemokraten selbst steht und fällt ihr System als untrennbares Ganzes, die praktische Frucht mit der ideellen Wurzel. Es versteht sich, daß die höhere Schule mit den technischen Fragen, dem Problem der Organisation der Gesellschaft, unmittelbar nichts zu schaffen haben kann. Sie kann unmöglich die Staats- und Volkswirtschaftslehre in den Kreis ihrer Lehraufgaben aufnehmen. Das kann günstigstenfalls nur die Hochschule in populären Vorträgen für Studierende aller Fakultäten, und auch sie wird eingedenk bleiben müssen, daß sie sich darin auf das Bedürfnis der allgemeinen Bildung zu beschränken hat. Die Schule hat auch hier einen bescheideneren, einen mehr elementaren Weg einzuschlagen.

Ebenso wenig wie in Mängeln der Schulgesetze und der gemeinsamen Ordnung auf dem Gebiete der Zucht liegt der wunde Punkt auf dem Gebiete der Erkenntnis in dem Mangel an Lehrobjekten oder in der Art der vorhandenen. Wir besitzen deren genug und in ausreichender Ergiebigkeit, um die verlangten Zwecke zu erreichen. Aber die Methode bedarf einer bewußteren, energischeren Beziehung nach den bedrohten Punkten hin. Ist es wahr, daß die sozialdemokratische Bewegung den Atheismus, Kommunismus, Radikalismus, den vaterlandslosen Internationalismus zur Grundlage und Voraussetzung hat — und diese Annahme bedarf für den Sachverständigen keines Beweises —, so folgt, daß man den genannten Irrtümern in der Schule ebenso viele Wahrheiten gegenüberstellen und diese nach Kräften zu Überzeugungen erheben müsse. Der christliche Glaube, das Recht und der Wert des Individuums, die erhaltende Macht geschichtlicher Erkenntnis, ein gesunder Idealismus, die Vaterlandsliebe sind die Antithesen

jener grundstürzenden Lügen. Auf diesem prinzipiellen Gebiete zunächst hat sich die Schule aufklärend, berichtigend, warnend zu bewegen, auf einem Gebiete, wo die Mittel der Zucht und der Sitte überall denen der Bildung und Erkenntnis die Hand reichen. Der Menschen Weltanschauung und Lebensrichtung hängen allerwege innerlichst zusammen. Nicht die technischen Seiten der sozialdemokratischen Irrlehren sind es, die zunächst verlockend auf unsere Jugend wirken können, sondern eben jene allgemeinen Prinzipien. Auch hier ist die Wurzel vor dem Baume und seiner Frucht. Gelänge es, in die Geister und Herzen aufs neue die vier Gegensätze gegen die verkehrte Welt des Sozialismus als eine Mitgift für das ganze Leben einzuprägen, so wäre das Ziel erreicht. Wo ist aber der Zauberer, der das vermöchte? Kleinarbeit und Stückwerk werden alle Mittel der Menschen und der Schule bleiben, aber es gilt auch hier — aber nicht als Resignation, sondern auf Hoffnung — das bekannte Wort: „In großen Dingen genügt schon das Wollen", oder

jenes andere: „Und fehlen auch die Kräfte, so verdient doch der Wille Lob". — Aber gleich von vornherein dürfen wir vertrauen, daß die Lichtgestalten, von denen ich sprach, die Gegenbilder jener finsteren Mächte des Abgrundes gerade für die Jugend eine Macht haben, eine Macht sind. Sind sie doch innerlichst verwandt mit dem wahren Wesen der Jugend. Enthusiasmus — die natürliche Ausdrucksform jugendlicher Hingabe an die Welt des Geistes — ist gegenüber sozialdemokratischen Truggestalten nicht möglich, nur Fanatismus. Dem Idol tritt das Ideal gegenüber. Das ist ein Glaubenssatz, ein Hoffnungssatz, ohne welchen wir den sittlichen Weltuntergang vor uns sähen.

Also nicht neue Lehrgegenstände, sondern die vollere Ausnutzung der gegebenen! Daß ich es mit einem Worte sage, das gute Wort vitae discere (für das Leben lernen) muß mehr denn bisher eine Wahrheit werden; Anschauung und Anwendung müssen evidenter hervortreten; die Kräfte also, welche die Naturwissenschaften auch für die Jugend so anziehend

machen. Gelegentliche Durchblicke, Analogieen und Parallelen sind so wirksam und können oft, wie der Erfahrene weiß, geradezu lebensbestimmend werden. So kann der Atheismus keineswegs bloß durch doktrinäre Aneignung des Dogmas, auch nicht durch die kirchliche Predigt, die in der Regel so hoch über den Erfahrungskreis der Jugend hinweggeht, innerlich überwunden werden. Auf den Vorstufen schon, auf den Gebieten des Kunstschönen und des ethisch Großen müssen die Radien nachgewiesen werden, die nach dem Zentrum zeigen. Nicht darf der Dualismus zwischen Heiligem und Profanem, der die jungen Geister oft so verwirrt, überspannt werden; das verheißungsvolle „alles ist euer“ muß auch thatsächlich zur Geltung kommen. Man darf in der Religionslehre nicht in falscher und unpädagogischer Sicherheit verschmähen, immer wieder herabzusteigen zu den Elementen des Menschlichen, des Jugendlichen, man muß ganz anders, als es durchschnittlich geschieht, eingehen auf die jungen Geister selbst.

Vor allem auch gilt es, mit ernsterem Nachdruck

das **Ethische** neben dem Dogmatischen zu betonen. Hier öffnet sich ein natürliches Feld, auch zeitgemäße Grundbegriffe wie Arbeit, Eigentum, Standesunterschied, Gleichheit, Gemeingeist, Staat und anderes zu regeln und festzustellen. Es mag wahr sein, daß wir eine Abnahme auch religiöser Idealität unter unserer Jugend zu beklagen haben. Wie könnte es anders sein, als daß die Jungen Nachbilder der Alten und Kinder des Zeitgeistes sind? Unsere Zeit trägt eine stark realistische Farbe, und es giebt einen Realismus, der dem Materialismus (und was ist dieser anders als eine Form des Atheismus?) aufs Haar gleich sieht. Es ist die Macht der Diesseitigkeit, die mit Faust zu sprechen liebt: „Aus dieser Erde quellen meine Freuden", und in vergröberter Gestalt wird sie in der sozialdemokratischen Bewegung zu einer Brot- und Magenfrage, wo der Arbeit der uralte Fluch anhaftet, der uns erst in dem erarbeiteten **Genuß** zum Segen werden soll; wo der Arbeiter, d. h. der mechanische Arbeiter, zwar den Anspruch eines privilegierten Standes erhebt, aber nachdem er

der Arbeit ihren Adel, ihre ethische Selbständigkeit genommen hat. Gegen diesen Zeitgeist soll zwar alles, was die Schule lehrt, ein lebendiger Protest sein, aber es muß auch ganz bewußt und bestimmt dagegen reagiert werden. Jeder Schüler muß auf der Schule schon erfahren haben, daß die höchsten Lebensfragen — eben weil sie die höchsten sind — wie Gott und Unsterblichkeit, zwar nicht gleich dem pythagoräischen Lehrsatze exakt bewiesen werden können, daß es aber gerade in den höchsten Regionen des Geistes ewige Postulate giebt, die den Beweis des Geistes und der Kraft in sich selbst tragen, aber für einen unverschrobenen Sinn auch überzeugend nachgewiesen werden können. Dem Kommunismus, dem weiteren Gliede in der dämonischen Kette, ist es eigen, alle Geistesarbeit zurückzustellen hinter die mechanische, die Luft der Freiheit zu ersticken, das gute Recht des Individuellen zu zerstören, die Kultur zuletzt in Dressur zu ertöten, freie Menschenkraft durch die Maschine zu verdrängen, Welt und Leben in eine geistlose Fabrikanstalt umzuwandeln und zuletzt die Ruhe des Kirch-

hofs, mit oder ohne blutige Leichenfelder, herzustellen.

Diese Gleichmacherei, wo die Person in der Masse untertaucht wie ein Atom, ist unserer deutschen Jugend, die im Geiste leben will, am leichtesten zu verdächtigen. Sie will sich nicht den Glauben an große Männer, an Genien und Heroen rauben lassen durch eine Weltbetrachtung, wo in der Masse die Persönlichkeit untersinkt, wo nur das Mittelmäßige, das Niedrige und Gewöhnliche anerkannt wird oder die innere Mißbefriedigung eines mechanisierten Lebens sich schadlos hält durch narkotischen Sinnenreiz und einen ewigen Taumel zwischen kahler Nüchternheit und heißem Rausch. Nicht die Gleichheit, sondern der Unterschied ist das geschichtliche, das wirkliche Leben. Das versteht die Jugend. Überhaupt ist die ganze Gymnasialbildung in ihrem Hauptgehalte und ihren Zielen noch ein lebendiger *Protest* gegen jene geistlose, greisenhafte Weltbetrachtung, und es beweist nur, daß Schüler, die sich ihr *doch* hingeben, von dem Zuge dieser Bildung unberührt geblieben, daß sie aus

dem Rahmen des Schullebens in Zucht und geistigen Interessen eigenwillig herausgetreten sind.

Radikalismus und Vaterlandslosigkeit zu bekämpfen, dazu haben die höheren Schulen, die Gymnasien voran, Waffen genug, die nur der Schärfung und der rechten Handhabung bedürfen. Je schwerer das Haupt des Staates durch jene Parteiziele bedroht ist, desto lebendiger und treuer muß die Schule in patriotischen Gedenktagen und in geschichtlicher Lehre auf den Segen der Monarchie, auf das innere Band zwischen Fürst und Volk, auf die geschichtliche Mission des deutschen Kaisertums hinweisen. Unser Volk auf der heißersehnten politischen Höhe und in demselben Moment vor schwindelndem Abgrund! —

Auch die Weltgeschichte kennt eine Teilung der Arbeit; sie ist Volks- und Vaterlandsgeschichte. Ja, gerade der historische Charakter der Gymnasialbildung, wie er sich als ein starker Faden hindurchzieht, birgt ungemeine Kräfte des Widerstandes gegen die Irrlehren der Zeit, und die Kräfte brauchen nur in Fluß gebracht zu werden. Hier weisen die wesent-

lichen Bildungsmittel auf geschichtliche Erkenntnis, geschichtliche Erfahrung. Ein alter Römer nennt die Geschichte ein „Licht der Wahrheit, eine Lehrerin des Lebens". Daß sie es würde! Daß sich Lehrkräfte genug fänden, sie wirklich dazu werden zu lassen!

Alle Geschichte redet in Beispielen, in Typen. Und sie ist der Boden, wo nicht bloß jene Vorfragen des Sozialismus ihre Bekämpfung finden, sondern wo auch von den technischen einzelne wenigstens gestreift werden. Vor allem reich ist die römische Geschichte mit den Quellen, die der Schüler liest, und die Geschichte der großen Bewegungen der Neuzeit — Reformation, englische und französische Revolution — reich an Momenten, in denen uns heutige Zustände und Gefahren schon in grellem Widerschein begegnen. Der Unterricht schielt nicht, wenn er hier das Einst und Jetzt näher zusammenrückt, als es die objektive Wissenschaft gemeinhin zuläßt. Die Geschichte für die Jugend soll kein Herbarium mit getrockneten Pflanzen werden, sie soll grünen und leben. Es giebt Stellen

in den alten Autoren, die wie heute gedacht und für heute geschrieben scheinen.

So zieht sich überall durch die römische Geschichte die Gefahr des Klassenkampfes und des Kommunismus. Seine stärkste Ausprägung vielleicht ist die Verschwörung Catilinas, und „catilinarische Existenzen" sind es auch, die uns heute schrecken. Klingt es nicht wie ein Wort neuester Prägung, wenn Sallust (Kap. 20) dem Haupt jener Verschwörung unter anderem die Stachelrede an seine Mitverschworenen in den Mund legt: „Alle Gunst, Macht, Ehre, Schätze sind bei jenen (den besitzenden Klassen), oder wo jene wollen; uns haben sie nichts als Gefahren, erfolglose Niederlagen, Fehlschlagen bei Amtsbewerbungen, Gericht, Elend übrig gelassen. Wie lange sollen wir, Männer von Mut, das ertragen? Ist es nicht besser, mutvoll zu sterben?" Und Cicero, der Konsul in gefahrvoller Zeit, spricht in einer Rede gegen Catilina von einer „Gefahr tief innen in den Adern und Eingeweiden des Staates", von einer „schweren Krankheit", an der er darniederliege, und redet wie

zu uns: „Darum weg mit den Frevlern, sie sollen sich scheiden von den Gutgesinnten; die sollen an einem Orte sich zusammenthun, durch eine trennende Mauer sollen sie von uns geschieden werden.“ „An der Stirn soll es einem jeden geschrieben stehen, wie er gegen Staat und Vaterland gesinnt ist.“ Verwandte Zustände derart aus dem Altertum lassen sich zehnfach anführen; in einem gewissen Sinne ist es wahr: „Nichts Neues unter der Sonne!“ auch wenn die Geschichte sich nirgends buchstäblich wiederholt. Nicht in so einfachen Linien, aber eindringlicher noch durch die Zeitnähe reden Vorgänge der neueren Geschichte zu den Schulen: die Bewegung der Taboriten im Hussitenkrieg, die Tendenzen des Bauernkriegs, die Umwälzung Johann v. Leydens und der Wiedertäufer in Münster, das Treiben der Levellers nach der ersten englischen, die Egalité der französischen Revolution mit ihren blutigen Konsequenzen. Ohne eine gründlichere Kenntnis der letzteren als Mitgift der Schule sollte kein Schüler das Gymnasium oder die Realschule verlassen; es giebt kaum ein politisches oder

sozialistisches Krankheitssymptom, was hier nicht thatsächlich zur Sprache käme. Bei allen diesen Vorgängen ist es angezeigt, nach Ursprung, Weg und Ziel die innere Verwandtschaft mit unserer Zeitkrankheit nachzuweisen. Man erschrickt weniger und versteht besser, wenn man in dem Alten das Neue zu sehen und zu bekämpfen lernt. Diese Ausrüstungen genügen vollständig, um auf diese Seite des Lebens den Schüler aufmerksam zu machen, um ihn zu weiteren Studien zu reizen. Nur setzt diese Forderung voraus, daß der Lehrer völliger über die einschlagenden Punkte orientiert sei. Die höheren Schulen sind Mitträgerinnen der nationalen Kultur. Es wird sich zeigen müssen, ob diese Kultur, in welcher sich Christentum und Antike mit dem eingeborenen deutschen Wesen durchdrungen hat, noch die Kraft besitzt, die widerstrebende Barbarei dauernd zu überwinden. Werden die Gefahren der Zeit nur eine Fieberkrisis sein, aus der ein verjüngter und gekräftigter Volkskörper hervorgeht, oder ist es ein Siechtum zum Tode? Wir erinnern uns unwillkürlich an ein Wort des edlen

B. G. Niebuhr, das er, erschreckt von der Julirevolution 1830, wie prophetisch aussprach: „Jetzt blicken wir vor uns in eine, wenn Gott nicht wunderbar hilft, bevorstehende Zerstörung, wie die römische Welt sie um die Mitte des dritten Jahrhunderts unserer Zeitrechnung erfuhr: auf Vernichtung des Wohlstandes, der Freiheit, der Bildung, der Wissenschaft.“ Freilich sieht er nach einer Verwilderung langer Jahre „Musen und Gelehrsamkeit“ wiederkehren. Damals erschien die Prophetenstimme als eitel Schwarzseherei; aber Ahnungen tiefer Geister überschlagen und überbrücken oft längere Zeitstrecken. Für uns heute steht noch mehr auf dem Spiel, als „Musen und Gelehrsamkeit“. Derselbe Niebuhr klagte damals über das allmähliche Verschwinden der schönen Eigenschaften, welche die Zierde unserer Nation machten: Tiefe, Innigkeit, Eigentümlichkeit, Herz und Liebe“, um der „Flachheit und Frechheit“ das Feld zu räumen.

Eine Kritik des Zeitgeistes in allen seinen Verzweigungen, eine Selbstbesinnung als Anfang nationaler Buße thut wohl not. Aber keine Partei, keine Rich-

tung ist dieser Pflicht entbunden. Alle haben, wenn auch nur mittelbar, unterlassend oder begehend, ihren Beitrag zu der gegenwärtigen Lage geliefert; sie haben darum alle zur Heilung beizutragen. Nichts verkehrter, als mitten im Kampfe, vor der Front der feindlichen Stellung, durch wechselseitige Anklagen die Aktion zu lähmen. Gilt es auch zunächst Notwehr und Verneinung, gleichzeitig muß doch auch die Reform, soweit sie berechtigt und notwendig, ihr Werk mit Besonnenheit und Liebe fortsetzen. In dieser Verteidigungslinie aber, die zugleich Angriffslinie ist, hat auch die deutsche Schule ihren bescheidenen Platz einzunehmen.

IV.

Hauslehrerbildung.

Wo sind die Zeiten hin, da der „Hofmeister“ oder „Informator“ noch eine stehende Figur auf unseren Edelhöfen, ja in unseren städtischen Patrizierhäusern war, da der heranwachsende Junker von seinem Mentor in die Hörsäle der Hochschule und dann auf die unvermeidliche Bildungsreise nach Frankreich und Holland. — vor allem nach Paris, dem großen Schleifstein für deutsche Bären —, auch wohl nach England oder Italien geleitet wurde? da der junge Theologe kaum einen andern Durchgang zum Amte kannte als jahrelanges Hauslehrertum mit der Fernsicht auf eine Patronatsstelle, in deren Hafen der nicht mehr junge Mann einlief. Blättern wir in

Biographieen aus dem vorigen und noch aus unserm Jahrhundert, überall begegnen wir Männern, die in ihrer Jugend Hauslehrer waren oder hatten. Zu jenen gehört eine glänzende Reihe berühmter Namen, die Klopstock, Gellert, Voß, Schubart, Seume, A. W. Schlegel, Hölderlin, Schleiermacher, Karl Ritter, Fr. Christoph Schlosser, Hegel; andere waren Prinzenerzieher, wie Wieland und Herder. Auch unsere Dichtung hat in R. Lenz' „Hofmeister" dem ungeheuerlichen Stück, das sich eine „Komödie" nennt, den Stand, der so viele Dichter zählte, in ihre Kreise gezogen. Und heute? Fast scheint die Species im Aussterben, und nur noch wie ein Stück kulturgeschichtliches Altertum fortzudauern. Jedenfalls — was einst die Regel war, ist jetzt die Ausnahme. Wenn damals kaum ein Edelmann so klein war, um nicht für seine Söhne einen Hofmeister zu begehren, heute schicken regierende Fürstenhäuser, wie das preußische, badische, mecklenburgische, meiningische, ihre Prinzen auf öffentliche Schulen und nicht einmal auf Ritterakademieen. Ist es ein demokratischer Zug, der

in der Zeitluft liegt? Will man in der elastischen Jugendzeit schon die Standesschroffheiten ausgleichen oder mildern? Ist es die wachsende Überzeugung, daß das öffentliche Leben, wie es die Gegenwart geschaffen hat und weiter entwickeln will, als Vorschule und Vorstufe auch im öffentlichen Schulleben eines Schulstaates bedarf?

Keineswegs ist die Erscheinung bloß aus dem Mangel persönlicher Kräfte zu erklären, so sehr dieser Mangel vorliegt, so wenig Kirche und Schule jetzt einen Überschuß davon abgeben können*). Der Grund sitzt tiefer und ist von allgemeinerer Natur. Die ständischen Schranken sind gefallen, die Privat-Bildung ist im Wettstreit mit der öffentlichen erlegen und fristet ihr Dasein nur noch in Notlagen, die zu Notbehelfen greifen lassen. Nur in der Ferne, wohin sich die letzten Ausläufer deutscher Kultur verlieren, auf den Edelsitzen von Kurland und Estland oder

*) Ich bemerke, daß dieser Aufsatz aus dem Jahre 1878 stammt; heute würde obige Bemerkung thatsächlich nicht mehr zutreffen.

in den Adelsschlössern Ungarns gilt die Hauslehrerbildung noch als die Regel. Da also, wo die Entfernung von Gymnasialorten weiter und die Standesabschließung noch schroffer ist. Ich selbst habe vor einem Vierteljahrhundert einen deutsch-ungarischen Hauslehrer in ergrauendem Haar gekannt, der fast ein Menschenalter auf demselben Edelsitz — es war das durch Görgeys Übergabe berühmt gewordene Vilagos — erzogen und gelehrt hatte, um zum Dank am Lebensabend mit einem kleinen Pachtgut belehnt zu werden. Ähnliche Beispiele vom Verzehren der Kräfte im Dienste eines Hauses sind heute aus dem deutschen Leben wohl verschwunden. Die Romantik liegt uns fern, darüber trauern zu wollen, es gilt vielmehr, den Wechsel und seine Gründe zu verstehen.

Es ist wahr, die Hauslehrerjahre spielen in manchem bedeutenden Leben eine bedeutende Rolle. Manchmal sind sie die innere Krisis geworden, wo nach dem Sturm und Drang, nach der Heimatlosigkeit der akademischen Jahre die Brücke zu wiederkehrendem Fa-

milienſinn, zur Eingliederung in das bürgerliche Leben, zu den Anfängen eines amtlichen Wirkens geſchlagen wurde, wo ſtille Einkehr und Selbſtbeſinnung nach Jahren des Irrens und Suchens eine Stätte fanden. Des empfangenen Segens war oft ungleich mehr als des mitgebrachten. Mancher mag mit mir dankbar des Augenblicks gedenken, wo er, ein unerfahrener Jüngling, klopfenden Herzens vor den Pforten des Hauslehrerlebens geſtanden. Da lag der Landſitz im Abendſonnenglanz. Landleben — ein ſchöner Jugendtraum, und nun frohe Wirklichkeit! Da rauſcht der Bach, da grünt der Wald, und jedes Fenſter öffnet ſich in alle die Herrlichkeit. Und alle ſchlafende Poeſie will ſich regen und drängt in dem Wanderer zunächſt die Gedanken an Pflicht und Arbeit und Verantwortung und alle Proſa ſeiner nächſten Zukunft zurück. Aber unbewußt ſpricht in dieſer ahnungsvollen bangen Stimmung doch das kommende Leben auch durch ſeinen Ernſt mit.

Der Fremdling tritt über die Schwelle des Hauſes; vor ihm ſtehen Eltern und Kinder, denen er

kein Fremdling bleiben soll. Die ersten Glieder der Kette, die ihn auf lange fesseln und leiten soll, sind rasch geschlungen. Wird es, wie es soll, ein wirklicher Bund werden, oder bleibt es ein äußeres Nebeneinander?

Nun öffnet sich bald eine reiche Schule des Lebens. Denn es ist etwas ganz anderes, Lehrer zu sein auf der Basis der Familiengemeinschaft, zugleich als Hausfreund, Vertrauensmann, Erzieher. Hier weicht der Nimbus eines fernerstehenden Lehrers, die kleinsten Eigenheiten und die verborgensten Schwächen treten vor das Auge von Eltern und Schülern und streiten gegen die Autorität, die doch das A und O eines kräftigen Wirkens bleibt. Es ist nach allen Seiten eine hohe Schule des Taktes. Wenn irgendwo, so muß hier Liebe und Vertrauen zurückerobern, was etwa die Gebrechen des Alltagsmenschen preisgegeben haben.

Und der Lehrberuf selbst — wie kann er dem Aufrichtigen, dem Gott es ja überall gelingen läßt, nach seiner allgemeinen wie nach der individuellsten

Seite lebendig werden. Hier, wo er auch dem Anfänger noch übersehbar ist, wo ihm der Zögling nach Leib und Seele als ein Ganzes und nur als *sein* Zögling, dessen Pflege er allein mit dem Hause zu teilen hat, gegenübertritt, gewiß ist das eine Schule, ungleich fruchtbarer, als wenn der junge Theologe bloß einige Wochen in das Getriebe eines Seminars hineinblickt oder der Philologe mit wenig Wochenstunden sein Probejahr abmacht. Hier kann die erste Liebe zum Beruf, Menschen zu bilden, durch Liebe und Wissenschaft Wurzel schlagen; hier kann ein Verständnis des Familienlebens, dieser Elementarform alles Lebens, angebahnt werden, und vielleicht mehr als das, Haus und Hauslehrer können sich in dem innersten Grunde alles Lebens finden und verstehen lernen. Und wie unvergeßlich ist diese Zeit des Sammelns auch für die Vertiefung der eigenen *Studien*! Hier wird Heerschau gehalten über den mitgebrachten Besitz, Lücken gefüllt, der Erwerb erweitert und manchmal regt hier zuerst die Produktion schüchtern ihre ersten Schwingen. Der Sommer führt

auf dem Lande nach außen. Aber bald heißt es: „der Sommer ist hin", und wo das Draußen ärmer wird, muß das Drinnen um so reicher werden. Die Wintereinsamkeit auf dem Lande, wie fremd blickt sie den Städter an, wie kalt den jungen Erzieher, der kaum erst die frohe Genossenschaft der Kommilitonen verlassen hat! Aber jetzt gerade beginnt die rechte Arbeit, der Unterricht gedeiht sichtbarer und das knisternde Ofenfeuer und die späte Lampe schauen auf ein reges Leben des lehrenden und des lernenden Hauslehrers.

Ja, es können goldene Jahre sein, die ihren Schein noch in die späte Lebenszeit werfen. Die große Welt ist fern und schweigt; nur von weitem schlägt die leisere Welle der mächtigen Zeitbewegungen an das stille Ufer. Ich selbst habe das Jahr 1848 als Hauslehrer im einsamen Landleben verbracht. Manchmal fühlte ich mich in diesen drangvollen Tagen wie der Vogel im Käfig, der sehnsüchtig nach den freien Kameraden in der Luft ausschaut, um mitzusingen und mitzufliegen. Waren die Lehrstunden zu

Ende, wie wurde mit Fieberhast nach der entfernten Post geeilt, um die Stimmen „aus der Welt", Briefe und Zeitungen, zu holen. Und wie sauer wurde es dem jugendlichen Eifer, das alles nur zu lesen. Aber wie beruhigend wirkte wieder in allem Sturm die stille Natur und die feste Pflicht. Noch liegt ein Exemplar des Demosthenes vor mir, worin die großen Gedanken des Redners, die mir erst allerjüngste Erfahrung aufschloß, als ebenso viele Mementos rot angestrichen sind. Aber so sauer es auch dem Jüngling damals wurde, in fieberhaft bewegter Zeit ein ländliches Stillleben zu führen, es war in Wahrheit doch eine gute Fügung, daß die Stürme der Zeit nur wie gedämpft an die Fenster des kleinen Studierstübchens anschlugen. Die Außenwelt blieb überhaupt ferner und ward um so mehr ein Gegenstand der Beobachtung und des Genießens. Und wenn dann Besuch von bedeutenden Künstlern oder Professoren erschien, wie ergiebiger und innerlicher wurden die Gespräche als in der ungesammelten großen Welt mit ihren verwirrenden Stimmen.

Doch ich will hier keine Hauslehrererinnerungen niederschreiben; wo fände sich da ein Ende? Nicht um vieles möchte ich dieses Blatt aus dem Buche meines Lebens herausreißen. Und anderen wird es ebenso gehen. Aber bisher habe ich doch nur von dem Interesse des Lehrers gesprochen, von den inneren Förderungen, die er auf dieser Bahn erfahren kann. Wie steht es bei der Privaterziehung mit der Förderung des Schülers?

Diese beiden Interessen müssen sich nicht notwendig decken. Nehmen wir den besten Fall an. Der gewonnene Hauslehrer ist eine glückliche Wahl; er hat Liebe zur Jugend, Verständnis für ihr Wesen und Bedürfen, Kenntnisse und Gesinnung, er ist kein Lohnarbeiter, kein gelehrter Pedant und ahnt, daß der beste Ertrag alles Lebens in dem Wirken für andere besteht. Nun, fruchtlos kann dann auch das Hauslehrerwirken nicht bleiben. Wie selten aber trifft, zumal heute bei ungleich beschränkterer Auswahl, unsere Voraussetzung zu! Allein selbst in diesem günstigsten Fall wird dieses Wirken empfindliche Lücken und

Mängel behalten, denen, weil sie in den Verhältnissen liegen, die Personen ohnmächtig gegenüberstehen. Der junge Lehrer ist ein werdender und er steht allein. Es fehlt also an selbstgemachter Erfahrung und an der Sicherheit, die von ihr ausgeht; es fehlt an dem Zurechthelfen durch gereifte Kollegen, wohlwollende Obere in Fragen des Fachs, wo die Eltern selbst ratlos dastehen. Mitgebrachte pädagogische Theorieen und philosophisches Wissen, auch die eigenen Schulerinnerungen lassen im Stich auch vor der einfachsten Frage der Praxis. Und dieser Eine, Werdende und Unfertige soll nun alles lehren können! Das gelingt nur auf der untersten Lernstufe. Aber schwerer wiegt das Bedenken, daß dem unerfahrenen Lehrer bald jeder Maßstab fehlen wird, womit er die Gaben wie die Fortschritte seines Schülers, seiner Schüler messen kann. Dieser Maßstab läßt sich nur durch Vergleichung gewinnen, und zwar nicht durch Vergleichung unter Geschwistern, die viel zu nahe und familienähnlich nebeneinanderstehen und bei denen das Familienvorurteil, oft die blinde Liebe, verwirrend

dreinredet, sondern durch die Parallele mit anderen Knaben.

Der Hauslehrer bleibt immerhin vom Hause abhängig und wird im Urteilen und Handeln selten frei und selbständig genug sein. Und dem Zögling fehlt meist der gesunde Ehrgeiz, der Wettstreit, wo er sich scheut, von anderen überholt zu werden, und sich doch bescheidet und die rechte Selbstschätzung lernt, wenn dies trotz alles Eifers geschieht. „Unter Brüdern“, wir wissen es, verstummen diese Motive. Vor allen doch: das Moment der Zucht und Ordnung, das dem männlichen Leben früh so not thut, weil es später und immer sein Element bleiben soll, kommt in einer langen fortgesetzten Privatbildung nicht zur Geltung. Die Macht des Gesetzes, der Segen einer streng geregelten Gemeinschaft geht verloren. Die Willkür, die Entnervung, die Selbstsucht werden unvermerkt großgezogen, und der Verwöhnung müssen schmerzliche Entwöhnungen folgen, wenn die rechte mannhafte Lebenstüchtigkeit sich entwickeln soll. Mögen Haus und Hauslehrer in diesem Punkte den besten Willen

haben, reden Tanten und Großmütter darein, kommt Besuch, ist sonst ein triftiger oder untriftiger Abhaltungsgrund, die Lehrstunden werden wie leicht unterbrochen, und Vergnügen geht vor Pflicht. Findet ein junger ungereifter Mann da immer die inneren Mittel zum Widerspruch, zum Widerstand? Der Himmel so blau und die Fluren so grün, und der Wagen steht angespannt, und soll allein die liebe Jugend hinter Nepos und Planimetrie sauer sehen? Es steht eben der eine Faktor, die Schule, dem andern nicht ebenbürtig, sondern untergeordnet gegenüber. Aber auch hier soll frühe die „Gemütlichkeit" aufhören, denn wie der Tropfen den Stein höhlt, erweicht sich allmählich, was hart und fest bleiben soll. Ganz anders ist hier das Bedürfnis der weiblichen Bildung. Hier ist es erlaubt, ja natürlich, daß das Gesetz nicht zu scharf hervortritt, und es schadet weniger, wenn das Haus der Schule den Rang abläuft.

Man könnte einwenden: diese losere Erziehungsart fördert einen freieren Individualismus, und es ist deutsch, der persönlichen Freiheit schon früh einen

Spielraum zu lassen. Man kann hinweisen auf Beispiele der Vergangenheit, wo diese Freilassung große Früchte getragen. Die ersten Genien, deren sich das Vaterland auf zwei verschiedenen Lebensgebieten im Beginn dieses Jahrhunderts rühmt, Goethe und der Freiherr vom Stein, der bürgerliche Dichter, der adelige Staatsmann, sind aus privater Bildung hervorgegangen. Aber für Geister ersten Ranges haben Erziehungsformen überhaupt nicht die Bedeutung wie für das Mittelmaß, dem man zunächst Gesetze und Ordnungen anpaßt, sie finden mit wegeweisendem Instinkt, wenn auch oft durch Um- und Abwege, das Ziel. Auf Um- und Abwegen doch auch sie oft! Auch in Steins Feuerseele würde durch ein jugendliches Gemeinschaftsleben auf öffentlicher Schule vielleicht manche „nichtberechtigte Eigentümlichkeit“, die Überschroffheit, der Jähzorn gemildet worden sein, ohne das Feuer zu löschen. Und wenn man Goethes Jugend pädagogisch überschaut, so vermissen wir doch das stählende, eigentlich erziehende Moment; der ganze Bildungsgang hat doch zu viel vom verlockenden Irr-

garten, aus dem nur die Gottesgabe seiner wunderbaren Dichter- und Menschennatur herausführte. Der Student in Leipzig hatte zu büßen, was dem Knaben in Frankfurt vorenthalten worden war. Und seiner Jugend fehlte dabei, was den jungen Stein schon an der Wiege umstand, eine feste, christliche, erbliche Familienzucht, die am tiefsten wirkende aller Lebensordnungen.

Alles führt darauf, in der freien Konkurrenz der beiden Faktoren, des Hauses und der Schule das Heil zu sehen. Beide sollen sich nicht in absoluter, sondern in relativer Freiheit fühlen, zu ihrem eigenen und der Jugend Besten.

Jeder erfahrene Schulmann kennt die dem Knaben imponierende Macht des Klassengeistes, des Schulstaates, worin eine gesunde Knabennatur dem Willen wie dem Geiste nach zugleich empfangend und gebend ist. Hier fühlt sie sich gehoben und getragen, gespornt und gezügelt, gedemütigt und belohnt. Es ist das Element männlicher Entwickelung.

Hier fällt auch ein weiterer Hauptmangel alles

privaten Unterrichts weg, der nämlich, daß bei einem oder wenigen Schülern der einzige viel zu sehr aktiv in Anspruch genommen wird. Immer auf dem Sprunge sein zu müssen zum Aufsagen, Übersetzen, Redestehen, das verträgt nicht leicht ein Knabe ohne innere Schädigung. Der Überanspannung folgt naturgemäß die Abstumpfung. Wer kann immer produktiv sein? Der öffentliche Unterricht erwartet und verlangt zwar auch stetige Teilnahme und Aufmerken, aber es ist doch ein anderes, ob man diese Forderung auf einen oder zwei konzentriert, oder sie auf eine ganze Klasse verteilt. Allerdings hilft sich in der Privatbildung die Natur wieder dadurch, daß in der ganzen Arbeitsordnung die Zügel minder straff angezogen werden. Das bringt aber eben die Mißstände, von denen wir oben sprachen. Freilich hört man von treuen Müttern zumal oft das Bedenken: die Reinheit des Herzens und der Sitten bleibe sicherer bewahrt, wenn die häusliche Erziehung und Bildung möglichst lange fortdauere. Die Erfahrung aber spricht, wenn sich auch hier nichts statistisch Zuverlässiges

aufstellen läßt, nicht für diesen Grund. Der Dichter sagt, der Mann müsse hinaus „ins feindliche Leben", — aber schon dem Knabenalter gilt es, wenn nur die schützende Hand und der Segen des Familienlebens als der gute Engel ihm irgendwie zur Seite bleibt, — in der Gemeinschaft allein wird die Versuchung überwunden, erstarken Einsicht und Wille, wächst neben dem Unkraut die gute Frucht, und so wird die kritische Gabe gewonnen, die nicht bloß das Böse und Gute, sondern — was schwieriger ist — den Bösen und den Guten zu unterscheiden lernt.

Wir dürfen abschließen. Wenn wir in unserem ersten Briefe mit Fug das unveräußerliche Recht der Familie in der Lebensfrage der Erziehung und Bildung betont haben, so betonen wir heute das gute Recht der Schule, der vollen und ganzen Schule, gegenüber der Familie. Beide Faktoren müssen sich eben als unzertrennbare Hälften suchen und vertragen, in ihrem Ausgleich liegt der Schutz vor Einseitigkeit, vor der Willkür hier, vor kalter Gesetzlichkeit dort.

Gewiß sind Familien, die wie der Landadel, die

Landpfarrer, Förster und Schullehrer, fernab von geeigneten Schulorten leben, dieser Frage gegenüber in übler Lage. Oft werden ihre Kinder zeitweilig einen von zwei Nachteilen tragen müssen. Jedenfalls aber ist es auch in dieser Notlage rätlich, sie den Nachteil mangelhafter Schulbildung, den schwer auszugleichenden, nicht zu lange tragen zu lassen. Die möglichste Abkürzung jener unvollkommensten Bildungsform, die Beschränkung auf das zarte Alter, dem noch wesentlich die Elementarbildung genügt und die häusliche Pflege unentbehrlich ist, wird auch dann zu erstreben sein. Will man den Zweck, so muß man die Mittel wollen. Es wäre zu wünschen, daß für die Bedürfnisse gebildeter Landbewohner, häufiger und geregelter als bisher, kleine Schulen, die ihre Zöglinge bis zu den Mittelklassen der Gymnasien oder Realschulen führen, von berufenen Landgeistlichen gegründet würden. Freilich müßte neben der Liebe und dem Geschick zur Sache ein Überschuß von Zeit und Kraft zugebote stehen, und auch dann noch eine Hilfskraft herangezogen werden, um sonst unvermeidliche Un-

regelmäßigkeiten zu verhüten. Aber auch diese Auskunft gilt nur bis zu der bezeichneten Stufe; denn es wäre doch nur annähernd eine Schule.

Die ganze Frage aber hat in ihren Konsequenzen ein tiefer greifendes Interesse, sie ist eine Kulturfrage. Der deutsche Individualismus und Subjektivismus alten Schlags hat seine Zeit gehabt. Wir danken ihm schöne und unverwelkliche Geistesblüten, goldne Früchte. Nun aber sind wir nach schweren Erfahrungen und unter heftigen Zuckungen in eine Periode eingetreten, wo ohne festen Staatssinn die Aufgaben der Nation nicht zu erfüllen sind. Zur Heranbildung dieses Sinnes sind die Jugendgemeinschaften des öffentlichen Unterrichts ein Glied in der Kette von Mitteln. Daß dabei das Gleichgewicht mit dem, was von persönlicher Eigenart und von freier Idealität ewig berechtigt ist, nicht verloren gehe, ist, wie unser erster Brief darzulegen suchte, die ernste und pflichtmäßige Aufgabe des Familienlebens, in welche die rechte Schule mit ihren inneren Kräften nicht störend, sondern fördernd eingreifen wird. Von dem

Hause allein — nur unterstützt durch die Schule — kann auch die religiös-christliche Gesinnung der Jugend wirksam gepflegt werden, denn das Haus zunächst vermittelt in erster Linie dem Kinde, dem Knaben den Zugang zur Kirche. Hier aber liegt die stärkste Bürgschaft für das ewige Recht der Persönlichkeit und der Schutz gegen die mechanischen Kräfte starrer Gesetzlichkeit und äußerlicher Abrichtung.

V.

Ein Blick auf das höhere englische Schulwesen.

Wenn ich es heute versuche, den Leser für Bildungsfragen auf nichtdeutschem Boden zu interessieren, so scheint dieser Weg abzuführen von dem, was diese Aufsätze eigentlich wollen. Aber der Abweg ist nur ein scheinbarer. Nichts kann das Eigene und Heimische mehr ins Licht setzen, als ein vergleichender Blick auf das Fremde und Ferne, zumal wenn, wie hier, das Fremde wieder so viel Verwandtes in sich birgt. Denn in allem oder dem meisten doch, was von England kommt, fühlen wir den Pulsschlag germanischen Wesens und Lebens. Freilich aber ist dies stammverwandte Element im Laufe einer jahrhunderte=

langen und charaktervollen Geschichte so durchsetzt durch Völkermischungen, so eigenartig geworden durch die insulare Abgeschlossenheit, daß uns doch auch ein neues fertiges Ganzes, wie in dem englischen Volkscharakter, so in dessen Ausflüssen, den Institutionen des Landes, den Sitten des Volkes entgegentritt, so auch in den Schulen. Denn es ist ja keine Frage, die öffentlichen Schulen eines Landes sind die Produkte und Wiederspiegelungen des Volksgeistes. Es ist daher ganz unmöglich, Schuleinrichtungen verschiedener Länder einfach zu übertragen. Man kann diesen Punkt am besten studieren, wenn man den gegenwärtigen Kampf französischer und deutscher Grundsätze in Elsaß-Lothringen sich näher ansieht. Und es war an sich schon ein Mißgriff, wenn vor einer Reihe von Jahren die russische Regierung, obschon ganz im Stil russischer Tradition seit Peter dem Großen, sich von deutschen Schulbeamten und Schuldirektoren Reformvorschläge für ihr höheres Schulleben machen ließ. Denn wie sind solche als wahrhaft praktische und wirksame denkbar ohne die größte Vertrautheit mit dem Volks-

boden und dem Staatsbedürfnisse, dem die Schulen dienen sollen? Man kann eben solche Einrichtungen nicht wie Waren importieren. Lernen aber durch solche vergleichende Blicke auf das Nachbarland kann man ohne Frage; man kann der eigenen Lücken und Mängel, denen freilich oft tiefere Charaktermängel des Volkes zugrunde liegen, inne werden; man kann, soweit dies möglich, auf Ergänzungen Bedacht nehmen.

Es wäre nicht das erste Mal, daß man in Deutschland an das ergänzende Vorbild Englands auf diesem Gebiete denkt. Weniger war es die Geistesbildung dortiger Schulen, die dem Deutschen imponierte (obwohl manche auch hier die kräftige Einseitigkeit und Einfachheit in den Bildungsmitteln gern auf unseren Boden verpflanzt hätten), als die Willenserziehung und Stärkung, die Heranbildung einer tüchtigen Männlichkeit. Hat doch schon Gneisenau, der England aus eigener Anschauung genau kannte, in der trüben und doch so verheißungsvollen Werdezeit vor den Freiheitskriegen den wunderlichen

Gedanken gehabt, es möchte in England eine Pflanzschule für deutsche Jünglinge errichtet werden. In der Luft der Freiheit und der Gesundheit jenes Volkslebens, das damals vor dem Welteroberer fast allein ungebrochen dastand, sollte diese junge deutsche Kolonie als ein dereinstiges Salz für ihr Vaterland aufwachsen. Der Gedanke war natürlich unpraktisch und Ausfluß einer Stimmung, die an den Mitteln vaterländischer Erziehung schier verzweifelte. Aber der Grund dieses traumhaften Wunsches hatte doch nichts von Anglomanie an sich, sondern ruhte auf einer nüchternen Würdigung dortiger Zustände. Auch brauchen wir uns dieses Verlangens nach Ergänzung um so weniger zu schämen, als neuerdings auch das stolze Inselvolk immer mehr darauf aus ist, sich durch Herübernahme deutscher Bildungswege seine Bildungsmethoden zu ergänzen. Und dies ist ein zweites Motiv, gerade jetzt über englisches höheres Schulwesen ein Wort zu sagen. Man ist dort in einem Übergangs- ja Gärungsprozeß begriffen, der noch zu keiner völligen Klärung geführt hat. Der alte Glaube

an die allein bildende Kraft der alten Sprachen ist dort so gut wie bei uns erschüttert worden; die realistische Strömung, wie sie in Leben und Wissenschaft dort durch Führer wie Bentham, Cobden, Stuart Mill bezeichnet wird, hat auch in den höheren Schulen Reformen verlangt, denen man nicht ausbiegen konnte.

Eine weitere Anregung endlich zu der Behandlung dieses Themas lag für mich in dem Erscheinen der neuen „Deutschen Briefe über englische Erziehung" von L. Wiese*), aus denen ich das meiste Thatsächliche entnehme. Mir ist das Glück nicht geworden, das Inselland und seine Schulen aus eigener Anschauung kennen zu lernen; aber eine mittelbare Kenntnis der Sache habe ich vielfach Anlaß gehabt zu gewinnen. Teils durch Unterrichten junger Engländer, teils durch Rücksprache mit sachkundigen Schulmännern des Landes, wiederholt auch mit einem Mitgliede der Schuluntersuchungskommission von 1864,

*) „Deutsche Briefe über englische Erziehung" von Dr. L. Wiese. 2 Tle. Berlin, Wiegandt & Grieben, 1877.

deren gehaltvolles Blaubuch mir seiner Zeit mitgeteilt wurde, teils durch Kenntnis der einschlagenden Litteratur. Unter den Biographieen, die hierfür besonders wichtig sind, ist an erster Stelle A. P. Stanleys Leben und Briefwechsel des großen Rektors von Rugby, Thomas Arnold, zu nennen, welches wir auch in deutscher Bearbeitung besitzen, ein Buch, das bereits in zehn Auflagen in England verbreitet ist. Ihm tritt zur Seite die fesselnde, mehr im Unterhaltungston geschriebene Schrift „Tom Brown's schooldays by an old boy" („Tom Browns Schultage von einem alten Schüler"), gleichfalls ein Lieblingsbuch der Engländer und gleichfalls deutsch bearbeitet. Allseitig aber und vom deutschen Standpunkt aus, ja im Interesse deutscher Jugendbildung, hat zuerst L. Wiese das englische Schul- und Erziehungswesen geprüft und beleuchtet. Im Jahre 1850 erschienen seine „Deutschen Briefe über englische Erziehung", mit deren dritter Auflage gleichzeitig vor kurzem ein zweiter Teil gleichen Titels veröffentlicht wurde. Wie jener frühere Teil zuerst auf den Verfasser in weiteren

Kreisen aufmerksam machte, ja ihm wohl auch den Weg bahnte zu der bedeutenden Stellung, die er dreiundzwanzig Jahre (von 1852—1875) in der Verwaltung der höheren Schulen Preußens unter vier Ministern einnahm, so bildet der zweite Teil den Abschluß eines wirkungsreichen amtlichen Lebens, die Einleitung zu dem Feierabend. Dort sah und schrieb ein Mann in den frischesten Jahren, der aber nur in seiner Schule gelebt hatte; hier urteilt ein Autor, der ein ungewöhnlich weites Feld amtlicher Thätigkeit, man kann fast sagen das gesamte deutsche Schulwesen, die neu erworbenen deutschen Lande eingeschlossen, aus eigener Erfahrung überschauen kann. Und es ist ein Zeichen von seltener Geisteskraft und Liebe zur Sache, daß der Mann, den man sich nach solcher Arbeit eher abgemüdet denken sollte, noch an der Schwelle des Greisenalters Lust und Spannkraft genug besaß, nach den so häufigen Revisionen heimischer Schulen noch fremdländische gründlich und scharfsichtig zu revidieren. Während der erste Teil jener Briefe, den wir als bekannt voraussetzen, unter dem ersten Eindruck des

Neuen und dem jüngeren Manne vielfach Imponierenden mehr die Lichtseiten englischer Erziehung hervorkehrte und wesentlich die Innenseite des Schullebens besprach, so stellt der zweite das Gleichgewicht wieder her, indem er noch bestimmter das Suum cuique übt und auf die Schattenseiten dortiger, die Lichtseiten unserer Schulzustände noch kräftiger hinweist. Jedenfalls giebt es keinen Führer, der uns durch dieses Labyrinth — denn das ist die englische Schule — den leitenden Faden besser reichen könnte. Wenn wir aus diesem so interessanten Buche hier manches und von Thatsachen das meiste schöpfen, so beschränken wir uns doch auch hier auf unser Thema, das es nicht mit der Schulleitung und -verwaltung, auch nicht mit der Elementar- und Mittelschule, noch auch mit den Töchterschulen, sondern lediglich mit den höheren Schulen der männlichen Jugend und deren inneren Zuständen zu thun hat. Es versteht sich dabei, daß es sich hier nur um charakteristische Hauptzüge handeln kann.

England wie Schottland haben bekanntlich eine

Anzahl gelehrter öffentlicher Schulen (public schools und grammar colleges, in Schottland auch high-school, academy genannt), zum Teil uralte Stiftungen, von denen die berühmtesten wie Eton (mit fast 1000 Schülern), Harrow, Rugby, Charterhouse u. a. zugleich Alumnate sind, in denen die Zöglinge in einzelnen Häusern, voran das Rektorhaus, wohnen und die freiesten Räume, Grasplätze und Baumpflanzungen für ihre Spiele zur Verfügung haben. Mit Vorliebe verlegt der praktische Engländer auch in Neugründungen diese Schulen in ländlich freie Umgebung, mindestens in kleine abgelegene Orte. Auch ein Charakterzug dieses Volks, das trotz seiner ungeheuren Städteanhäufungen die altsächsische Neigung zum Landleben bewahrt hat. Mehrere dieser geschlossenen Anstalten, die in der Regel auch keine „Tagesschüler“ zulassen, wie namentlich Eton und Harrow, haben ein entschieden aristokratisches Gepräge. Dahin schickt der hohe Adel seine Söhne, und der Geist, der dort herrscht, nimmt daher die Farbe dieses Standes an. Schon die bedeutenden Pensionspreise

(zum Teil über 2000 Mark) halten nichtgewünschte Elemente ab. Im ganzen herrscht in diesen alten Schulgründungen noch die alte Methode, die vor zwanzig Jahren noch ganz unbezweifelt und unangefochten von der Volksmeinung dastand. Als die Grundlage aller höheren Bildung galten die alten Sprachen, aber dieses Lernen sah man nicht als die einzige Pflicht der Schule, kaum als die wichtigste an. Heute steht noch mehr wie früher die leibliche Ausbildung im Vordergrunde des Interesses. Ein großer Teil der Tageszeit wird für cricket, football, fives, racket, running, fencing und broadsword exercises verwandt. Dazu kommen Schwimm- und Ruderübungen, häufig auch Exerzieren (military drill), das dann zur Bildung von Freiwilligencorps in den oberen Klassen und zur Beteiligung an öffentlichen Wettschießen führt. In Schottland finden sich auch Versuche, noch obendrein das deutsche Turnen als harmonischeres körperliches Bildungsmittel an den Schulen einzubürgern. Manche geschlossene Anstalt stellt außerdem Drechsler-, Tischler-, Zim-

merer=Werkstätten ihren Zöglingen zur Verfügung.

Einzelne Schulen verbinden sich zu gemeinsamen Preisschießen; ein kunstreicher Schild wandert bei den Anstalten, die den besten Schützen haben, bis zum nächsten Termin herum. Auch Wettspiele (z. B. ein cricket zwischen Eton und Harrow) finden statt, und erregen, echt englisch, das öffentliche Interesse dergestalt, daß die Zeitungen darüber berichten. Ja, einzelne Anstalten geben selbst Zeitschriften heraus, und man duldet oder begünstigt dort, worin wir — und mit gutem Grund — bei uns ein unbefugtes und ungesundes Heraustreten aus der Schülersphäre sehen. Wer die Jugend, vollends die englische Jugend kennt, der wird sich sagen, wie sehr dieses bunte, nach außen gerichtete Leben, getragen von den Triebfedern des Ehrgeizes und der Sympathie des Volks, die jungen Geister in Beschlag nehmen muß. Nicht wenige einsichtsvolle Lehrer fangen an, bedenklich zu werden über ein Überwuchern dieser Seite der Jugenderziehung. Diesen Veranstaltungen zur leib-

lichen Durchbildung stehen eine Reihe anderer freier Übungen zur Seite, in denen das Individuum sich frei und eigen ausprägen soll. So giebt es in jenen Schulen Schülervereine für Musik, zu gemeinsamer Lektüre, zum Debattieren und Disputieren, das in ähnlichen Formen später auf den Universitäten mit Vorliebe fortgepflegt wird. Die Früchte jener das Physische so betonenden Erziehungsart, die ohne Frage auch auf das Psychische zurückwirkt, sind nicht ausgeblieben. Die Besucher der geschlossenen, zumal auf dem Lande gelegenen Anstalten rühmen die Farbe blühender Gesundheit, das Franke und Unbefangene in dem Auftreten der Knaben und Jünglinge. Und was die Innenseite angeht, so ist als charakteristisch die Wahrheitsliebe der englischen Jugend bekannt, der gute Geist, dem unwahr noch als ehrlos und feige gilt, während in den geschlossenen Anstalten Deutschlands so oft über die solidarische Lüge geklagt wird, die sich früh wie ein rostiger Panzer nicht bloß um die einzelne Seele, sondern um die Gemeinschaft legt. Freilich darf nicht verschwiegen werden, daß

in neuerer Zeit auch englische Schulmänner in diesem Punkte betrübende Ausnahmen der alten Regel beklagen.

Auch ein anderer böser Feind deutscher Schuldisziplin fehlt auf englischen Schulen fast vollständig: die Neigung zum Biertrinken, der bei unserer Jugend noch weit mehr renommistische Eitelkeit als Genußsucht zugrunde liegt.

Wir sahen, durch die physischen und geistigen Bildungsformen, in denen der Schüler in England sich wesentlich selbst überlassen ist, wird für den eigentlichen und regulären Unterricht Zeit und Anteil gar sehr beschränkt. Und hier liegt ein Grundunterschied der englischen und deutschen Bildungsweise. Bei uns fällt der Schwerpunkt der Bildung noch in die Lehrstunden selbst, wenn auch die besten pädagogischen Denker unserer Tage immer eifriger darauf bedacht sind, den Schülern — und je reifer sie werden, in desto reicherem Maße — zu freier Thätigkeit und leiblicher wie geistiger Bewegung mehr Raum zu schaffen. Aber so bringt es nach allen Seiten der

verschiedene Entwickelungsgang des deutschen und englischen Schullebens mit sich. Dort, zumal in Preußen, hat der Staat wie alle Volksverhältnisse, so auch das Schulleben einheitlich und allbeherrschend in die Hand genommen. In dem Inselreich sind die Formen des Mittelalters keineswegs durch diese moderne Macht überwunden, sie blühen vielmehr noch frisch und kräftig fort. Das erklärt sich aus dem Gang der englischen Geschichte; denn auch die Revolutionen des siebzehnten Jahrhunderts hatten wesentlich einen defensiven Charakter, zu schützen, was das Mittelalter geschaffen hatte.

So ist England das Land der Kontraste und giebt dem festländischen Beobachter immer neue Rätsel auf. So finden wir dort eine tiefe Scheu gegen die Allherrschaft des Staates, den ausgebildetsten Sinn für individuelle Freiheit neben dem gleich starken Sinn für Gesetz und Autorität, die größte Energie in den Fortschritten der Kultur neben der Ehrfurcht und Treue gegenüber dem geschichtlich Gewordenen, gegenüber der reichsten Weltbildung, die ihre Nahrung noch

mehr aus dem Leben als aus den Büchern zieht, eine noch meist festgeschlossene Rechtgläubigkeit, eine tiefe Abneigung gegen alles Allgemeine und Unpraktische, und doch in den höheren Schulen bisher diese einseitige Vorliebe für die alten Sprachen, die so weit abzuliegen scheinen von den Interessen und den Bedürfnissen des Tages. Wollen wir die Grundzüge der englischen Jugendbildung und Erziehung richtig erkennen und würdigen, so müssen wir vor allem nach den Bildungszielen und Idealen fragen. Der Engländer will seine Jugend das werden sehen, worauf er selbst den höchsten Wert legt: er will eine freie, selbständige, im wirkenden Leben zur Initiative und Aktion geschickte Männlichkeit. Diesem Ziel, das eine Nation, die in ein großartiges öffentliches Leben und in eine sonst nie dagewesene Weltstellung gesetzt ist, nicht entbehren kann, strebt das ganze Bildungswesen nach seinen Grundsätzen wie nach seinen Einrichtungen zu. So kommt es, daß dem Engländer Wissen und Erkenntnis nicht als das Höchste in den Schulen gilt, sondern daß alles der Charakterbildung dienen muß.

Aus dieser Ansicht und Praxis fließen die Stärken wie die Schwächen der englischen Schulen. Erinnern wir uns dabei, daß die Hauptschulen Internate sind. Hier hat man die Jugend in ganz anderer Art und Vollständigkeit als in offenen städtischen Anstalten; die Traditionen dieser alten Schulen und die feste Sitte englischen Familienlebens bilden den sicheren Hintergrund. In diesen Anstalten galten bis vor kurzem die alten Sprachen noch als das Haupt-, ja fast einzige Bildungsmittel. Es erschien als ein geistiges Unterscheidungszeichen der höheren Stände gegenüber den mittleren und unteren, daß sie möglichst zuhause waren in der griechisch-römischen Litteratur. Wenn wir in Deutschland oft erstaunt waren über die Sicherheit dieses Könnens, über die fortlebende Liebe zu den Alten, die englische Staatsmänner oft bis ins Greisenalter begleitete, am Ganges oder an den Küsten von Canada das einförmige Leben schmückten, so dürfen wir nicht vergessen, daß wir meist von hervorragenden Geistern diese Kunde erhielten, und nicht alle so tief an dieser Quelle tranken. Überhaupt hat

man beobachtet, daß bei uns der Bildungsdurchschnitt ein weit allgemeinerer ist, in England vielleicht Einzelne mit größerer Energie und individuellerer Ausprägung geistige Interessen betreiben, wie denn dort auch die Zahl der Autodidakten größer ist als anderswo. Die Lehrart, durch welche diese Bildung erworben wurde, ist für den Deutschen eine wenig anziehende und genießbare. Der Engländer will auch hier ein handfestes Können, einen verwendbaren Besitz stets gegenwärtiger Fertigkeiten. Der Weg zu diesem Ziel ist ein meist geistloser und trockener Mechanismus, ein Abfragen, Einprägen und Einüben. Sie müssen, wie es ein Schüler ausdrückte, „konstruieren, übersetzen und auswendig lernen“. Bedeutende Geister bleiben bei dieser Lehrart ungestört in ihrem eigenen Sinnen und Denken, ihre Gaben und ihre Liebe beseelt ihnen die rein äußerliche Überlieferung. In Deutschland herrscht in den höheren Schulen, z. B. in der Erklärung altklassischer Schriftwerke, in den Geschichtsstunden, bei der Einführung in die vaterländische Litteratur, im Religionsunterricht,

im ganzen eine größere Innerlichkeit, ein ungleich weiter gehender Subjektivismus. Wir wollen unseren Schülern und womöglich allen den Stoff wirklich zum inneren Verständnis bringen, zur Aneignung, und lassen dadurch der Eigenart des Einzelnen vielleicht einen geringeren Spielraum. Ich will natürlich nicht behaupten, daß dies Verfahren an den höheren Schulen Deutschlands thatsächlich allgemein sei; aber es ist doch das Unterrichtsideal und echt deutsch. Bald ergießt sich die Stimmung und das Gefühl des Lehrers in den zu behandelnden Stoff, bald das Urteil und die Kritik. Die englische Schule begnügt sich mit einem einfachen Positivismus, vielleicht auch aus dem praktischen Zug heraus, die Jugend noch nicht mit der Auffassung reiferer Jahre zu behelligen. Hier ist nach Licht und Schatten ein nationaler Unterschied gegeben.

Dem entspricht nach unseren Begriffen der Mangel an Ordnung, der, wie in den meisten Einrichtungen der höheren Schulen, so auch in den Lehrstunden selbst herrscht. Man hat eben vor diesen nicht den Respekt wie bei uns, weil man nicht den gleichen Wert darauf

legt und der Unterricht so viel äußerlicher getrieben wird. Was wir gebieterisch verlangen, innere Sammlung und entsprechende äußere Haltung, davon ist dort nicht die Rede. Noch immer kommt es vor, daß mehrere Klassen gleichzeitig in demselben Raum unterrichtet werden. Es wird nicht verlangt, daß Lärm und Schwatzen beim Eintritt des Lehrers in die Klasse aufhöre. Unterbrechungen und Störungen des Unterrichts verschiedener Art werden lässig geduldet. Eine nicht geringe Erschwerung gleichmäßigen Fortschreitens liegt auch in dem Mangel regelmäßiger Prüfungen, zur Aufnahme, zur Versetzung und beim Abgang, nicht minder in der ungleichartigen Einrichtung der Lehrpläne, die den Übergang von der einen zur andern Schule fast unmöglich macht. Auch widerspricht unserer Vorstellung von einem zusammenhängenden und dadurch wirksamen Unterricht die lange Dauer der Ferien, meist zwei Monate im Sommer, im ganzen bis zu fünfzehn Wochen jährlich.

Ist die Methode des Unterrichts im allgemeinen nicht fruchtbar und anregend und der geistige Trieb

der Schüler nicht kräftig genug, so versteht man den Grund, aber auch die Gefahr des Sporns, den man in der Aussetzung von Preisen gesucht hat. Diese Reizmittel des Ehrgeizes sind in englischen Schulen wie in den französischen allgemein verbreitet. Die weite Ausdehnung dieser Praxis führt aber notwendig dazu, die Motive des Arbeitens zu veräußerlichen, sie, statt im freien Trieb und der Freude an der Sache, im Ehrgeiz zu suchen. Die Preise bestehen in Büchern oder Medaillen, die Namen der Prämiierten werden unter Klatschen und Stampfen öffentlich genannt. Das Publikum will solche Schaustellungen; sie sind eben auch ein Stück öffentlichen Lebens in England.

Noch bis vor kurzem, wie bemerkt, ruhte der Lehrplan der alten öffentlichen Schulen und der nach diesem Vorbild gegründeten neuen fast ausschließlich auf den alten Sprachen. Mit bewußter Einseitigkeit, in der Alt-England ein Zeichen der Kraft sah. Heute ist diese Ausschließlichkeit durchbrochen worden durch die realistische Richtung und den Einfluß des scientific

age, d. h. den Fortschritt der Naturwissenschaften, die Sympathie für die klassische Bildung hat offenbar an Terrain verloren, am meisten wohl durch die Unfruchtbarkeit der Methode und der Unterrichtserfolge. Es gilt auch hier: wo die Kunst gefallen ist, ist sie durch die Künstler gefallen. In diesem Wett- und Widerstreit der Classics und Sciences, der jenseits des Kanals so gut hin- und herwogt wie bei uns, giebt es dort eine Rechte, Mitte und Linke. Der mittleren dürfte die Zukunft gehören. Aber auch sie, wie die Untersuchungskommission von 1864, will die klassischen Sprachen und Studien keineswegs aufgeben. Die letztere sagt treffend: Der Mensch habe es am meisten mit dem Menschen zu thun, die Jugend müsse daher dazu geleitet werden, die Gedanken anderer verstehen zu lernen. Mathematik und Physik bilde den Kopf, aber Sprache und Litteratur, zugleich Geist und Herz, wirke darum mehr in die Tiefe, während der Unterricht in der Naturkunde zu äußerlich bleibe. Ein zweckmäßiger Sprachunterricht lehre eher denken, und auf dieser Grundlage werde dann die Übung im Be-

obachten, Vergleichen und der Induktion um so leichter möglich sein. Die Gegenseite bleibt die Antwort nicht schuldig. Ein realer, sichtbarer Stoff aus der Natur sei dienlicher zur Gewöhnung an methodisches Denken, alles Subjektive trete gegenüber den unabänderlichen Naturgesetzen zurück; auch komme der Schüler durch Anschauung, Experiment und Demonstration von einem einseitigen Leben in Büchern los. Auch den neueren Sprachen ist der Eintritt selbst gewährt. Das Französische wird dem Deutschen dabei weit vorgezogen, wie denn auch die nationalen Sympathieen immer weit mehr auf französischer als auf deutscher Seite sind. Nur bei einigen Realschulen ist das Deutsche neuerdings obligatorischer Lehrgegenstand; Gelegenheit aber es zu erlernen, gewähren die meisten Anstalten. Ihre Muttersprache selbst treiben die englischen Schulen jetzt eifriger denn früher, auch die historische Grammatik. In den Stilübungen und in der Einführung in die Litteraturgeschichte bewähren sie darin ihren praktischen Sinn, daß verstiegene Aufsatzthemata, womit bei uns die Schüler so oft gequält und verbildet werden, kaum

vorkommen, und daß sie statt aller Anläufe systematischer Naturgeschichte, gleich zu den Quellen selbst, zu den besten Schriftwerken führen. Der Geschichte und Geographie wird nur ein schmaler Raum gegönnt. Das auf seiner Geschichte so fest ruhende Volk glaubt, daß seine Jugend am besten durch eigenes Lesen, weitere Welterfahrung und die Anregung des Hauses historisch gebildet werde. Jedenfalls wird in der Regel nur alte und englische Geschichte getrieben, beides in trockener Beschränkung auf die Fakta. Aber die Lektüre beider Bücher macht bei den meisten diese Grundlinien lebendig. In der Geographie vollends bleibt der Gesichtskreis der Jugend auf die Geographie ihres Landes beschränkt.

Trotz des erweiterten Lehrplans ist also die altklassische Litteratur in den ersten Schulen des Landes die Basis des Unterrichts geblieben. Die Auswahl der gelesenen Klassiker ist weit weniger streng als bei uns, ja wir staunen, wie wenig dabei auch nur sittliche Bedenken einschränkend wirken. Aristophanes erscheint neben Juvenal, Properz nebst Terenz. Auf

die lateinischen und griechischen Versübungen wird nicht mehr der Wert wie früher gelegt, das Lateinschreiben wie überhaupt das Streben, die Alten stilistisch nachzubilden, ist dort wie bei uns in Abnahme. Interessant ist, wie in den dortigen Schulen in der Aussprache der beiden klassischen Sprachen sich eine Änderung zu vollziehen beginnt. Man scheint allmählich die englische zu verlassen und zu der deutschen übergehen zu wollen. Ein junger Engländer verteidigte die Neuerung in komischem Pathos mit den Worten: „Glaubt ihr, daß die Römer die Welt erobert haben würden, wenn Cäsars berühmte Depesche geklungen hätte, wie wir's bisher gesprochen haben: Venei, veidei, veicei?"

Es ist wesentlich das aristokratische und konservative England gegenüber den Strömungen des gewerbtreibenden und kaufmännischen Mittelstandes, das die alten Bildungsgrundlagen im wesentlichen festhalten will; so eignet dieser Bildung eine gewisse Vornehmheit. Und in der That, wenn dieses ideelle Gegengewicht im englischen Leben fehlte, es wäre ein töd-

licher Stoß, fast dem vergleichbar, wenn die englische Sonntagsfeier diesem tumultuarischen und materiell so gehobenen Leben genommen würde. Die älteren Schüler tragen noch durchaus das Gepräge ihres Zusammenhangs mit der Kirche. Hier liegen überhaupt die Wurzeln der Kraft des englischen Volkes, das darum ein solches Maß von Freiheit ohne Schaden vertragen kann, weil es noch von einem solchen Maß religiösen Lebens durchzogen ist. Fast alle öffentlichen Lehranstalten haben eine eigene Kapelle, fast alle die bis in die Universitäten hineinreichende Sitte der gemeinsamen Morgen- und Abendandacht. Dagegen ist ein eigener Religionsunterricht, der in die Grundlehren der Glaubens- und Sittenlehre einführt, nicht Brauch. Eifriges Bibellesen (das Neue Testament früh im Grundtext) und Katechismusunterricht, in den oberen Klassen aber die Lektüre apologetischer Schriften bilden die religiöse Nahrung. Die strenge Sonntagsfeier wird in geschlossenen Anstalten in viel zu mechanischer, ja pädagogisch bedenklicher Weise auf die Jugend angewandt. Den Gebeten und Bibellektionen vor dem

Frühstück im Hause folgt dreimaliger Gottesdienst in der Kirche, dann wieder Hausandacht — eine Häufung, die fast notwendig zur Veräußerlichung und Abstumpfung werden muß.

Wie in dem religiösen Ernst der weitgehenden Freiheit der Jugend das Korrektiv der Gebundenheit gegenübertritt, so scheut sich auch die englische Schuldisziplin nicht, gegebenenfalls noch immer selbst zur körperlichen Züchtigung zu greifen. Der Schüler sieht darin keine Verletzung des Ehrgefühls. Immer aber vollzieht diese Strafen der headmaster (Direktor) und zwar, um sich selbst gegen leidenschaftlichen Eifer zu schützen, in Gegenwart eines oder einiger älterer Schüler. Doch sind diese Strafmittel neuerdings weit seltener, weil die öffentliche Ansicht sich vielfach dagegen zu regen scheint.

Der Zweifel an der Alleinberechtigung der alten Sprachen als Grundlage der höheren Bildung hat, wie bemerkt, eine größere Berücksichtigung der Realien in den public und grammar schools zur Folge gehabt. Man hat denselben vielfach einen realistischen

Zweig, die sogen. modern side, neben der classical beigefügt. Es giebt zwar auch gesonderte Realschulen, doch ist die Mischung beider Anstalten die häufiger vorkommende Form. Aber auch in den selbständigen Realschulen wird Gelegenheit gegeben, Latein und Griechisch zu lernen.

Das Gewissen der Nation ist in dem letzten Jahrzehnt in England inbezug auf die Bildung ihrer Jugend mehr denn je erwacht, und was das öffentliche Interesse dort einmal mit Zähigkeit erfaßt hat, das läßt es so leicht nicht los. Die Hauptsache ist, daß der Staat als solcher sich mehr und mehr einmischt in das Schulwesen, ja daß die öffentliche Meinung, die sonst so staatsscheu ist, d. h. die Einmischung der öffentlichen Gewalt meist verschmäht, hier selbst oft dieselbe anruft. Vor allem natürlich ist dieser Weg in der Ordnung des Elementarschulwesens beschritten worden, aber diese Richtung wird weiter greifen. Noch giebt es dort keine Staatsaufsicht über die höheren Schulen; die Universitäten leiten, seltsam genug, vielfach das Prüfungswesen. Die Schulen selbst suchen

ein Band unter sich, um damit ein gleichmäßigeres Verfahren herzustellen, durch Einrichtung von Direktorenkonferenzen nach preußischem Vorgang. Bewegung, Eifer und Reform streben überall. So ist der gegenwärtige Stand der dortigen höheren Jugendbildung durchweg ein Übergangsstadium, wo das Alte mit dem Neuen, das Einheimische mit dem Fremden im Streite liegt. Der Deutsche braucht sich nicht zu schämen, wenn er in dieses Chaos hinüberblickt. Denn was er sich von dort als Vorzug herüberwünschen möchte, das liegt weit mehr in dem andersartigen Charakter des Volkes und seiner öffentlichen Zustände, als in dem Willen und den Wirkungen der Schule. Vielleicht ergänzen auch wir uns durch die Fortentwickelung unseres öffentlichen Lebens nach der Seite energischer männlicher Haltung, und trügt nicht alles, so sind wir auf dem Wege dahin. Aber es heißt auch zu behalten, was wir haben. Wir würden uns selbst aufgeben, wenn in unserer Jugend und in den Schulen, die ihr dienen wollen, vor allem der ideale Sinn, die uneigennützige Freude an dem Wahren

und Schönen nicht großgezogen würde, woran das Herz der Nation hängen wird, so lange es schlägt. Das ist und bleibt unser Vorsprung vor dem englischen Volke, wie der unserer Schulen vor den englischen Schulen. Täuschen wir uns nicht, so wird es jenen leichter werden, sich zu ergänzen, als diesen. Zuletzt aber wird jedes Volk in seinen fertigen wie in seinen werdenden Elementen ein Glied im Ganzen der Menschheit, also eine Einseitigkeit bleiben.

VI.

Offene oder geschlossene Bildungsanstalten?

Sie wünschen, daß ich mich zunächst über die Frage ausspreche, ob offene oder geschlossene Bildungsanstalten für die deutsche Jugend der höheren Stände den Vorzug verdienen? Ihr Wunsch entstammt dem guten Glauben, diese Frage berühre das Interesse vieler Familien, in welchen Ihr Blatt heimisch ist, und dem freundlichen Vertrauen, ich sei vor manchen anderen in der Lage, ein aufklärendes Wort gerade hierüber zu sagen. Darf ich annehmen, daß ich mit dem Versuch, die Frage kurz zu beantworten, irgendwie anregen oder fördern könnte, so folge ich jetzt Ihrer Aufforderung um so lieber, da schwere Leiden mich für längere Zeit meinem

eigentlichen Lebensberuf, einer praktisch-pädagogischen Thätigkeit fernhalten. Mitten in der Praxis finden sich zum Formulieren von Grundsätzen und Erfahrungen kaum Zeit und Neigung, in der Muße hilft diese erinnernde Thätigkeit eine oft hart empfundene Leere ausfüllen und ertragen. Aber nicht ohne Vorbehalt trete ich Ihrem Gedanken näher. Vor dem großen Leserkreise, vor dem ich hier diese Frage zu behandeln habe, wäre es übel angebracht, auf technische, geschichtliche, statistische und kritische Einzelnheiten, wie sie lediglich vor Fachgenossen gehören, allzu tief einzugehen.

Überblickt man den gegenwärtigen Zustand im Vaterlande, so tritt die zweifellose Thatsache vor uns, daß Neigung und Vertrauen der gebildeten Stände sich überwiegend den Bildungsanstalten des Staates zugekehrt haben, und die weitere, daß es zwar auch den wenig zahlreichen geschlossenen darunter keineswegs an Frequenz und Vertrauen fehlt, daß aber kein besonderer Trieb zu Neubildungen in dieser Richtung zu bestehen scheint. So war es nicht immer.

Es ist eine interessante Beobachtung, daß in den drei Perioden, wo die deutsche Pädagogik sich zu besonderer Energie und neuen schöpferischen Bahnen aufraffte, gleichzeitig der Trieb sich regt, geschlossene Anstalten zu gründen. So sind z. B. die sächsischen Fürstenschulen und die niederen Seminarien Württembergs Schöpfungen der Reformationszeit, die Zeit des Pietismus hat die Franckeschen Stiftungen in Halle ins Leben gerufen, denen Anstalten der Brüdergemeinde, die ja eine Tochter jenes Pietismus ist, nachfolgten; die Periode des Philanthropinismus, von Rousseau geweckt, hat jene Menge von Privatinstituten geschaffen, die dann von der Schule Pestalozzis und von dem aufstrebenden Geiste der Befreiungskriege mit neuem Leben erfüllt wurden. Es kann nicht befremden, daß die Schule, von je stärkeren Impulsen sie bewegt wird, um so einseitiger danach strebt, das Haus und seine ganze Naturaufgabe zu verkennen. Sie strebt danach, die Jugend ganz in ihre Hand zu bekommen und an ihr die Bildungsideale zu verwirklichen, von denen sie selbst erfüllt ist. Ja, es ist

oft Bewußtsein und Methode darin, wenn die Schule dem Einfluß des Familienlebens, dem sie mißtraut, ihre Zöglinge möglichst entziehen will.

Heute ist das anders geworden. Zum Teil mag das in der Vermehrung und Hebung unserer offenen Staatsanstalten seinen Grund haben; nicht minder aber spricht die Überzeugung mit, daß das normalere Verhältnis in dem Hand-in-Hand von Haus und Schule liegt, von welchem nur besondere Notstände oder ein besonderes Maß von Vertrauen zu bestimmten Einzelanstalten dispensieren kann.

Heute treten uns zwei Arten geschlossener Anstalten entgegen, private und staatliche. Die letzteren sind, wie schon bemerkt, meist kirchliche Stiftungen, zum Teil wesentlich für die Zwecke des Kirchendienstes entstanden, ausgestattet mit den äußeren Mitteln, dem mittellosen Talent die Studienwege zu ebnen. Manche von ihnen, die in Städten liegen, sind zugleich offene und geschlossene Schulen, d. h. das Alumnat umfaßt nicht die ganze Schülerzahl; in den geschichtlich berühmtesten decken sich zumeist Schule und

Alumnat. Es sind in ihrem Ursprung allerdings auch Wohlthätigkeitsanstalten, im Interesse des Staats- und Kirchenbedürfnisses gestiftet, aber ein anderes rein pädagogisches Motiv sprach mit: die Überzeugung, daß die klösterliche Abgeschiedenheit mit ihrer Sammlung und ihrer Zucht die gesündeste Luft für die Lebensentwickelung der Jugend sei. So stehen in Norddeutschland als ehrwürdige Zeugen ihrer großen Ursprungszeit die drei Fürstenschulen Schulpforta, Meißen und Grimma, so die Klosterschulen zu Ilfeld und Roßleben da; so sind in Süddeutschland die vier Seminarien des gesegneten Schwabenlandes, die Schöpfungen des Reformators Brenz, „zu dem Dienst und Ämtern der gemeinen christlichen Kirche" errichtet: Maulbronn, Schönthal, Blaubeuren, Urach, durch deren Klosterräume fast alles, was in Theologie und Philosophie dort groß wurde, seinen Weg genommen hat.

Zuerst aber ein Blick auf die Privatinstitute. Ihre Entstehung und ihre Konkurrenz mit den Staatsanstalten war an sich der guten Sache der Jugend-

erziehung eher förderlich als nachteilig. Sie hätten nie aufkommen können ohne die tiefen Schäden der letzteren. Ja sie traten mit einer Anklage gegen diese Gebrechen, den alten Schlendrian und die Vernachlässigung der Zeitbedürfnisse auf, mochte man nun in ihnen die Pflege des Individuellen oder leibliche Ausbildung oder Rücksicht auf die Realien oder eine verbesserte Lehrmethode oder endlich eine eifrigere Sorge für die religiöse und patriotische Entwickelung fordern. Und in Privatunternehmungen waren eine freiere Bewegung, kühnere Versuche möglicher als in Staatsanstalten, auf denen die schwere Hand von Gesetz und Tradition schützend, mitunter aber auch hemmend liegt. Welchen Reiz hat es doch für schöpferische und energische Geister, eine Schule in Lehrplan und Lehrzielen, in Erziehungsgrundsätzen und Erziehungspraxis, frei aus der eigenen höchsten Idee zu gestalten! Aber die Zeiten der ersten Liebe dauerten auch hier nicht lange. Die Privatanstalten in Deutschland sind entschieden im Abnehmen an Zahl, Wirkung, Kredit.

Eine ganz natürliche Erscheinung. Denn sie waren,

soweit sie überhaupt zur Bedeutung gelangten und sich über das Niveau von Erziehungsfabriken emporhoben, meist an Namen und Person ihres Urhebers geknüpft. Auf zwei Augen stand in der Regel ihre innere Blüte. Sie erhielten das Gepräge dieses Geistes und verkümmerten, wenn er sie verlassen hatte. Manche erlebten eine klassische Periode, wo die Macht einer großen Persönlichkeit sich unwiderstehlich dem Ganzen aufprägte und geistweckend, charakterbildend wirkte, wie es eine gewöhnliche Anstalt kaum vermag. Aber es ist ein ephemerer Glanz. Es fehlen die Bürgschaften der Dauer, der Stabilität. Wo sind die Schöpfungen der Basedow, Campe, Fellenberg u. a. überhaupt geblieben oder was ist aus ihnen geworden? Eines der namhaftesten Institute der Art in Norddeutschland hat sich aus einem Privatunternehmen in eine Staatsanstalt verwandelt. Gewiß haben die besten dieser Erziehungshäuser mehrfach anregend auf das stockende Leben der Staatsinstitute gewirkt, aber *selbst* auf der ursprünglichen Höhe haben sie sich nicht behaupten können. Ja so-

gar zur Zeit, wo die Schöpfer und Meister noch im frischesten Wirken standen, wie tiefere innere Mängel verrieten oft, daß einer nicht alles kann. Auch in besseren Zeiten kämpften jene Anstalten mitunter den „Kampf ums Dasein". Abhängigkeit von Gunst und Erfolg war die bedenkliche Begleiterin der Nötigung, auch die Bedingungen der äußeren Existenz stets im Auge zu halten. Selten trugen sie ohne Irren und Schwanken ihr eigenes Gesetz frei in sich selbst, unbeirrt von dem verwirrenden Dreinreden eines vielköpfigen Publikums. Die möglichst glänzenden Schaustellungen öffentlicher Prüfungen steigerten nur das Scheinwesen. Es war glücklicher Zufall, wenn sich die Lehrkräfte zusammenfanden, mit denen gedeihlich zu arbeiten war. Und die besten waren meist auch die selbstbewußtesten, die schwierigsten, die nach außen gesuchtesten und darum unsichersten. Zeigt sich dieser Grundschaden schon am grünen Holze, wie ganz anders noch am dürren. Man blicke nur hinein in die meisten noch bestehenden Privatinstitute. Meist sind die Lehrer selbst noch Lehrlinge, Anfänger ohne

sichere Hand, und die jungen Elemente werden nicht ergänzt durch gewiegte, erfahrene. Gegenwärtig ist (vielleicht mit Ausnahme der Hansastädte) die Konkurrenz der Staatsanstalten, an denen die tüchtige junge Kraft rasch und gut Verwendung findet, von den privaten gar nicht mehr zu ertragen. Scheinwesen und Schwindel nagen am Mark so mancher dieser Unternehmungen. Wissenschaftliche Gründlichkeit, disziplinarischer Ernst, diese beiden Grundsäulen, werden oft vermißt und können durch Gesundheitspflege und gute Nahrung, wo solche wirklich geboten wird, durch Spiel und Dressur zu äußerem Anstand, durch Papparbeiten und die Drechslerbank unmöglich ersetzt werden.

Je mehr sich das früher oft so blinde Vertrauen von den geschlossenen Privatanstalten zurückzuziehen scheint, um so fester scheint es sich zu behaupten jenen alten Schulgründungen gegenüber, von denen ich oben sprach. Und dies trotzdem, daß diese Anstalten an einem der Grundübel in noch höherem Grade zu leiden scheinen, als jene Privatanstalten. Mußte in diesen

schon, wenn sie gewisse Dimensionen überschritten, die Rücksicht auf das Individuelle zurück-, das Schablonenhafte und Kasernenmäßige hervortreten, so scheint diese Gefahr bei so ausgedehnten Anstalten, wie z. B. die alten Fürstenschulen sind, noch ungleich größer. Sie ist da, diese Gefahr, und sie wird immer bekämpft, doch nie ganz überwunden werden. Neben der Ordnung der Freiheit eine Bahn zu machen, etwas von Familienwärme hineinzupflanzen in die rechtlich geordnete Jugendgemeinschaft; den verschiedenen Altersstufen auch in den Formen der Erholung gerecht zu werden, möglichsten Spielraum zu lassen für eine individuelle Geistes- und Charakterentfaltung, alles das sind erzieherische Gesichtspunkte, welche in diesen Anstalten immer wieder gefaßt und verfolgt werden müssen. Aus diesem Streben ist vor allem das System der Tutoren entstanden, nach welchem die Schülermasse an die einzelnen Lehrer zu besonderer Aufsicht erzieherischer und seelsorgerlicher Pflege verteilt wird. Die Idee ist: gleichsam Familiengruppen innerhalb des Ganzen zu bilden. Freilich

bleibt auch hier die Wirklichkeit hinter der Idee weit zurück. Aber in den bedeutendsten dieser Anstalten erzieht ein Faktor mit, den jene Eintagsschöpfungen privater Anstalten nicht kennen: der esprit de corps, der da weiß, daß der einzelne Schüler — und wenn er der jüngste wäre — mit seinem Eintritt in die Anstalt sich anschließt an eine lange Reihe zum Teil großer Namen, die ihm das „noblesse oblige“ fort und fort zurufen. Schulpforta mit seinem Klopstock, Meißen mit seinem Lessing und so vielen Namen besten Klanges üben auf den Knaben schon ihren geheimen Zauber. In ihnen spricht der Genius des Orts beredter zu der jugendlichen Seele und prägt ihr etwas von edlem Stolz ein, der, wenn er auch nicht überall ein Palladium gegen das Gemeine ist, so doch irgendwelche schützende Wirkung hat. Aber freilich, das Bedenken bleibt, daß das Leben in einer solchen Anstalt bis ins Einzelnste durch das Kommandowort des Gesetzes geregelt und ein gewisser Mechanismus dadurch unumgänglich wird, daß ein Alleinsein, wie es gerade sinnigeren und tieferen

Naturen mitunter Bedürfnis ist, fast zur Unmöglichkeit wird in einer Gemeinschaft, wo Arbeit und Erholung, Schlaf und Essen, Gebet und Gottesdienst von allen geteilt werden, und daß dadurch die Poesie des Jugendlebens zu kurz kommt. Ganz lassen sich diese Bedenken nicht heben. Doch fehlt es nicht an Gegengewichten gegen die straffe Anspannung der ganzen Lebens- und Tagesordnung, der Zucht, der Zeiteinteilung, wie sie der jugendliche Geist, gerade je innerlicher und eigenartiger er angelegt ist, um so schwerer erträgt. Ein solches liegt in den alten Fürstenschulen z. B. in den freien Studientagen, die der eigenen Wahl geistiger Thätigkeit einen weiteren Spielraum lassen, in dem frohen Glauben, daß aus der Freiheit die Liebe geboren werde. Bei einzelnen dieser Anstalten tritt der Verkehr mit einer freien schönen Natur hinzu, dieses beste Korrektiv für den Druck und Zwang notwendiger Gesetzlichkeit. So werden der schwäbischen Jugend die Bergkuppen der Rauhen Alb oder die Gelände der Jagst, dem Ilfelder die Thalgründe und Laubwälder des Südharzes, dem

Pförtner die Saalhöhen mit ihren Buchen und Reben, dem Afraner in Meißen das anmutige Elbthal mit seinen Seitengründen zu vertrauten Freunden, und in die enge Schulwelt tritt freundlich das befreiende Element der reichen Gotteswelt. Und was die Hauptsache ist, von den meisten Zöglingen, die schon lange zuvor auf den Eintritt in diese Anstalten hingearbeitet haben und von ihren Einrichtungen durch andere wissen, wird die klösterliche Zucht kaum als Druck und Unnatur empfunden; sie erscheint wie selbstverständlich. Kommt hierzu die rechte persönliche Einwirkung, wie sie von begeisterten und begeisternden Lehrern, von treuer Jugendfreundschaft ausgehen, so hat doch auch das Herz seinen Teil.

Gerade diese Anstalten sind in der Auswahl ihrer Lehrkräfte günstiger als viele andere gestellt, und noch mehr darin, daß die Lehrer unzerstreuter, ausschließlicher dem Dienst und der Arbeit der Schule gehören. Die Schüler selbst aber sind doch eine Art Elite der Jugend, ein Auszug der besseren Elemente wenigstens, soweit strenge Aufnahmeprüfungen und vorsichtige Er=

kundigung der Antecedentien einen solchen erreichen lassen. So weiß der Württemberger Theologe von den Schrecken des „Landexamens“ zu sagen, da wo die dreißig besten aus einer doppelt und dreimal so starken Konkurrenz zur Aufnahme in die Seminarien ausgesucht werden, und die alten Fürstenschulen wissen auch vom Sorgen und Seufzen vor dem errungenen Eintritt. Gleichwohl bleibt es auch unter den allergünstigsten Bedingungen — wenn Geschichte, Natur, eine persönlich fördernde Umgebung, gesteigerter Lerntrieb zusammenwirken — wahr, daß die Gemütsentwickelung der Jugend in solchen Anstalten kaum gleichen Schritt mit der intellektuellen halten kann. Das Elternhaus, wenn es anders ein normales ist, kann eben durch nichts ersetzt werden. Mutterliebe und der sittigende Verkehr mit Schwestern und innerhalb einer edeln Geselligkeit muß als miterziehender Faktor entbehrt werden. Es fehlt das Element unmittelbarer Liebe und unbedingten Vertrauens. Ein geschlossener Schülerstaat, und wenn er aus der Elite der Jugend bestehen sollte, brütet immer auch charak-

teristische Untugenden aus. Der Reiz der Übertretung der Gesetze ist gegenüber einer strengeren Gesetzlichkeit um so größer; die solidarische Lüge, in verwandten englischen Anstalten noch eine unrühmliche Ausnahme, ist ein böser Feind, gegen den auch die besten deutschen Schulen der Art immer wieder ankämpfen müssen.

Allerdings wird die Entfremdung vom Familienleben dadurch in etwas gemildert, daß jene großen Schulen, von denen ich rede, erst im reiferen Knabenalter Zöglinge aufnehmen, und daß lange Ferien wenigstens ein zeitweises Wiedereinleben in die Familie ermöglichen. Immerhin ist der Schüler, der so selten heimkehrt, dann mehr ein Gast als ein Haussohn. Auch der eifrigste Briefwechsel, so heilsam und notwendig er ist, vermag hier nur schwachen Ersatz zu geben. Es bleibt eine Lücke, die oft tief in das Leben hineinreicht.

Um so reicher freilich sind die Mittel dieser Anstalten zur Geistes- und Charakterentwickelung, soweit es auf Übung des Geistes und auf Stählung des Willens im Selbsthandeln und Selbstverleugnen an-

kommt. Es geht ein Geist männlicher Zucht durch die ganze Schulsitte, und manches Muttersöhnchen hat die Macht des Glockenschlags, den unerbittlichen Ruf zur Arbeit, den Zwang des Frühaufstehens als ein heilsames und oft für die ganze Lebenszeit fortwirkendes Kommando kennen gelernt. Es ist für den Erzieher interessant genug, die Metamorphose zu beobachten, die jeder Neuling in solchen Schulstaaten allmählich erfährt, wie das Weiche sich härtet, die Unsicherheit fest wird und Selbstverleugnung zur Selbständigkeit führt. Und noch ganz anders wirkt die Wechselerziehung der Schüler unter einander. Denn hier ist bei völliger Gemeinschaft des Lebens die Reibung und Befehdung, wie die Annäherung und Befreundung der jungen Geister eine ungleich größere als in ~~geschlossenen~~ offenen Anstalten. Zunächst ist der *geistige* Austausch ein weit lebhafterer. Es kann die Thatsache nicht gleichgültig sein, daß der Durchschnitt der Begabung hier ein günstiger sein muß, die wechselseitige Anregung also — unter allen Bildungsfaktoren vielleicht der wirksamste — eine größere ist. Auf

einzelnen Schulen der Art setzt sich die Schar der Zöglinge nicht aus einer Provinz zusammen, sondern alle Gaue des Vaterlandes stellen ihr Kontingent, und eine bunte Mischung der Stände versteht sich ohnehin von selbst. Diese große Mannigfaltigkeit, dienend doch einem Zwecke — darin liegt an sich schon die Bürgschaft einer reichen Lebensentfaltung. Freilich erzeugt dieser Zustand, wo begabte junge Geister, bewegt von den verschiedenen Lebenseindrücken, im engen Raum aufeinanderstoßen, auch mancherlei Mißbildungen und Verschrobenheiten, die den Erzieher befremden, mitunter erschrecken können. Unverdauter Darwinismus, Materialismus, Hartmanns Philosophie des Unbewußten, Straußischer Nihilismus u. dgl. moderner Niederschlag spuken ab und zu in erregten und unreifen Köpfen, und der Lehrer ist nicht immer in der Lage, berichtigend und zurechthelfend eingreifen zu können. Auf religiösem Gebiet erweisen sich kirchliche Ordnungen, so unentbehrlich und wesentlich sie sind, als solche durchaus unzureichend, ja sie können bedenklich werden und

eine ganz gegenteilige erstarrende Wirkung üben, wenn sie nicht durch persönliche Kräfte immer wieder im lebendigen Fluß erhalten werden. Hier, in den heiligsten Lebensbeziehungen würde der Glaube an die zugängliche Macht der Sitte und der Tradition eitel Aberglauben sein; die Jugend vor allem will in Lehre und Leben vorbildliche Persönlichkeiten. Aber auch die sittlichen Wechselwirkungen greifen hier weiter, dringen tiefer, die vorbildlichen wie die verführerischen. Denn auch eine Verführung durch die schlimmen Elemente ist hier natürlich eine ungleich leichtere, und es wird darum stets Aufgabe solcher Anstalten sein, das sittlich Ansteckende mit unnachsichtiger Strenge herauszuschneiden. Was hier nach außen manchmal als Härte erscheint, ist nur das Gebot einfacher Notwehr und geschieht zur Selbsterhaltung des Ganzen.

Jene alten geschlossenen Anstalten stehen gewissermaßen in der Mitte privater Erziehungshäuser und offener Gymnasien. Mit diesen haben sie im ganzen den Lehrplan und die Bildungsziele, mit jenen die

erzieherischen Zwecke gemein. Auf die erstere Verwandtschaft einzugehen, hat hier kein unmittelbares Interesse; aber den Privatanstalten gegenüber ist zu betonen, daß hier nie die Versuchung gewaltet hat, die Arbeit in ein Spiel zu verwandeln; daß mit der Erziehung zur Arbeit, dieser großen Mitgift ins Leben, hier stets Ernst gemacht wurde, — ein Streben, das die Charaktere mindestens ebenso bildet wie die Geister. Ja auch vor den besten offenen Schulen haben jene ehrwürdigen Anstalten, so vieles sie von ihrem ursprünglichen Charakter kräftiger Einseitigkeit verloren haben, das voraus, daß hier mehr denn anderswo das Wissen in ein Können verwandelt wird. Nicht an letzter Stelle trägt hierzu das System der Repetitionsstunden bei, in welchen die älteren Schüler zu Lehrern der jüngeren werden, — ein Verhältnis, welches beide Teile so wesentlich fördert und um die verschiedenen Altersstufen ein Band schlingt, das oft über das Interesse des Lehrens und Lernens weit hinausreicht. Ja, man kann sagen, daß eine relative Beteiligung der erwachsenen

Schüler an der (geistigen und sittlichen) Autorität, trotz aller Bedenken, vornehmlich dazu wirkt, dem Ganzen Halt und Geschlossenheit zu geben. Der Neuling weiß mitten im Gehorchen und Eingewöhnen, daß er in diesem wohlgegliederten Organismus auch einmal die Stufen ersteigen wird, auf denen er seine Vordermänner sieht.

Läßt man allein die Anhänglichkeit im späteren Leben als den Prüfstein für die Güte einer Jugendbildungsstätte gelten, so sprechen solche Zeugen mit lauter Stimme für diese Anstalten. Die Pietät z. B. der alten Fürstenschüler ist fast sprichwörtlich geworden. Gewiß liegt der tiefste Grund dieser erquicklichen Erscheinung in dem Zauber eines so vollen und festen Gemeinschaftslebens, das die verschiedensten Jahre der Knaben- und Jünglingszeit ganz erfüllt und bestimmt. Diese Jugendwelt fühlt sich nach innen freier, nach außen abgeschlossen. Formen, feierlicher als anderswo, umgeben und schmücken diese Gemeinschaft; die solenne Verpflichtung bei der Aufnahme, die Schul- und Stiftungsfeste, die Formen

der Versetzung und Zensur, der Abiturientenentlassung und endlich die des Ecce, des Erinnerungsfestes an die abgeschiedenen älteren Zöglinge, dessen ernste Feier kein jugendlicher Zeuge leicht vergißt. Und wie im Ernst feierlicher Formen, so prägt sich der Charakter engster Geschlossenheit auch im leichten Humor der Jugend aus, der nirgends fröhlicher blüht als hinter den alten Klostermauern, der sich namentlich in einem herkömmlichen Jargon einer Terminologie kundgiebt, die nur der Eingeweihte versteht. Die Außenwelt bringt der neuen Eindrücke weniger; so muß sich der erfinderische Witz an der Innenwelt üben.

Alle diese Einwirkungen, die neue Sitte und Zucht, die rastlose Arbeit, die frische Erholung, die Jugendfreundschaften, der Stolz der Zugehörigkeit zu einem solchen Ganzen, der zu erlernende und zu übende modus vivendi bringen bald eine merkliche Umwandlung in den jungen Geistern hervor. Gleichgültig kann keiner diesem neuen Leben gegenüber bleiben. Es ist ein zweckvolles, angespanntes, stählendes Leben, das sich scharf auf ein hohes Ziel richtet und den

Einzelnen zwingt, sich seiner Wirkung hinzugeben oder andere Wege zu suchen.

Ziehe ich aus allen diesen Vordersätzen, denen ebenso viele Selbsterfahrungen zugrunde liegen, aus Licht und Schatten den Schluß, so stellt sich das Endurteil doch so: Besitzen Eltern in ihrem Wohnort eine wohlgeordnete höhere Bildungsanstalt und sind sie, wie es ein normales Familienleben soll, in der Lage, die Überwachung ihrer Söhne selbst in der Hand zu halten, so ist in erster Linie dieser Weg für Erziehung und Bildung zu empfehlen, weil auf diesem das Gleichgewicht der leiblichen, seelischen und geistigen Kräfte am besten gewahrt scheint, ja weil es der Weg der Natur selbst ist. Ist das Familienleben nichts Zufälliges und Entbehrliches, sondern etwas Primitives, Unersetzliches, so ist es das Richtigste, seine Einwirkungen in den Jahren der Unselbständigkeit den Söhnen so lange als möglich zu erhalten. Selbst wenn jene geschlossenen Anstalten für die wissenschaftliche Ausbildung größere Bürgschaften böten, die Einbuße an dem Segen des Familienlebens würde auch

durch diesen Vorteil nicht aufgewogen. Treffen aber diese Vorbedingungen nicht oder nur halb zu, so ist es unbedingt rätlicher, heranwachsende Söhne, wenn das möglich ist, einer jener großen geschlossenen Anstalten anzuvertrauen, als sie einer offenen Anstalt am fremden Orte mit dem Zufall einer beliebigen Unterbringung zu übergeben. Denn überall sind gedeihliche häusliche Verhältnisse die Vorbedingung für ein gedeihliches Schulleben. Nur unter einem Vorbehalt ist dies gesagt, dem nämlich, daß sich eine Unterkunft fände, die wirklich ein Ersatz des Hauses sein könnte. Aber wo findet sich solche, und wie oft täuscht da der Schein!

Gewisse individuelle Eigenschaften aber fordert der Eintritt in jene Anstalten, denn auch hier heißt es: „Eines schickt sich nicht für alle.“ Ein nicht gewöhnliches Maß von Geistes- und Willensanlage, ein innerer Beruf zu wissenschaftlichen Studien, auch wenn dieselben später ins praktische Leben ausmünden, ist unumgänglich. Mangel an Energie nach diesen beiden Seiten ist der Anspannung, wie sie dort verlangt

wird, nicht gewachsen. Aber auch für kontemplative und poetisch angelegte, zarte und sinnige Geister eignen sich jene Schulzustände weniger, und wenn so geartete Knaben und Jünglinge durch den Zwang der Verhältnisse doch in dieselben verpflanzt werden, so wird in der Regel von der ursprünglichen Eigenart das Beste verwischt. Für robustere Naturen aber sind diese Anstalten Asyle, wo in der Stille die Thatkraft früh reift, ein lebendiger Protest gegen die erschlaffenden Einwirkungen städtischer Umgebung.

Nach allem dürfen wir uns freuen, daß dem deutschen Leben diese ehrwürdigen Reliquien einer großen Vergangenheit geblieben sind. Sie haben, dem berechtigten Zeitbedürfnis unverschlossen, durch ihr zähes Leben selbst den besten Beweis für die Gesundheit ihrer Grundlagen gegeben. Ringsum ein Entstehen und Vergehen neuer Versuche; sie sind geblieben und blühen bis auf diesen Tag. Trotzdem wird niemand von vornherein sagen dürfen, daß man eben darum ähnliche Anstalten neu ins Leben rufen solle. Nicht immer verdient das, was der Erhaltung

wert ist, auch Nachahmung und Vervielfältigung. Ja gerade solche Bauwerke, an denen die Jahrhunderte gearbeitet haben, sind unnachahmlich und lassen sich nicht improvisieren. Aber ein Bedürfnis für eine Vermehrung scheint mir deshalb vorzuliegen, weil die beträchtliche Zahl der Studienaspiranten vom Lande, aus kleinen Städten — und es sind dies oft die berufensten Elemente — unmöglich alle in den wenigen geschlossenen Anstalten Unterkunft finden können, eine Erweiterung dieser Anstalten aber aus pädagogischen Gründen vom Übel ist. Können also an die offenen Gymnasien der Städte nicht völlig zuverlässige Alumnate angeschlossen werden, so wäre nichts willkommener, als wenn z. B. jede Provinz Preußens wenigstens eine geschlossene, ländlich gelegene Anstalt von mäßigem Umfange erhielte, wesentlich oder ausschließlich als Vorbereitungsanstalt für die Universitätsstudien. Lebten wir in einer pädagogisch-schöpferischen Periode (wie wir dies ganz gewiß nicht thun), so wäre es vielleicht an der Zeit, über ein Problem nachzudenken, wie man in neu zu gründenden Erziehungshäusern und

Bildungsanstalten innerhalb der Massengemeinschaft das Bedürfnis individueller Erziehung und familiärer Befriedigung besser pflegen könne. Und es wäre hier die Aufmerksamkeit auf das System der großen englischen Schulen hinzulenken, in denen die Schülermasse in die einzelnen Lehrerhäuser, gleichsam wie Familien im Staate, verteilt werden. Allerdings würde das nur der Form nach ein Vorbild sein können, und die ganze Einrichtung müßte erst „ins Deutsche übersetzt", d. h. mit deutschem Geist und Gemüt durchdrungen werden. Denn es fehlt viel, daß die großen englischen Schulen bei ihrer Überfrequenz in Wahrheit ein auch nur annäherndes Abbild des Familienlebens darstellen könnten. Darum könnte auf deutschem Boden nur in geschlossenen Schulen mit festbegrenzter niedriger Frequenz jenes englische System seinen wahren und der Idee nach beabsichtigten Segen bringen. Aber, wie gesagt, solche Pläne werden noch lange fromme Wünsche bleiben. Das Bedürfnis gymnasialer Bildung namentlich ist in Deutschland gegenwärtig gedeckt durch die Vermehrungen und Besserungen während

der letzten Jahrzehnte, und was die Mängel der Unterbringung betrifft, so behilft man sich, wie es eben geht. Aber es fehlt neben den erforderlichen Geldmitteln auch auf diesem Gebiet an dem produktiven Trieb, an der nachhaltigen Idealität und Begeisterung, den solche Einrichtungen in weiteren Lehrerkreisen voraussetzen müßten. So gilt es auch hier auf den rechten Moment zu warten und im Blick auf das Vorhandene auch hier dem Dichter beizustimmen: „Dies ist unser, so laßt uns sagen und so es behaupten!“

Die heutigen Gymnasien brauchen sich angesichts der gestellten Bildungsaufgaben trotz aller Verbesserungsfähigkeit nicht zu schämen. Sie besitzen im ganzen das Vertrauen der Nation bis hinauf zu den Fürstenhöfen, die ihre Söhne ihnen anzuvertrauen beginnen. Aber sie vermögen nicht alles. Hausrecht und Hauspflicht weisen in Familien darauf hin, das gottgegebene Amt der Erziehung nicht aufzugeben, sondern es Hand in Hand mit der Schule in weiser Teilung der Arbeit als die ursprünglichste ihrer Auf-

gaben treu zu üben. Wenn in den höheren Ständen Englands die geschlossene Anstalt als die mustergültige Erziehungsform bevorzugt wird, so erinnert diese Einseitigkeit zugleich an die durchgreifende Macht des Familiengeistes, der dort kirchlich und politisch auch in der Ferne wirksam und bestimmend bleibt. Man vertraut auf diese sittliche Macht und darf darauf vertrauen. Dem dürfte bei uns nicht so sein. Aber dort fehlt auch ein Zug, ein Charakterzug, den wir hier nicht missen wollen, Gott sei Dank, ein nationaler Zug: das deutsche Gemüt, das auch seine Pflege und Entfaltung verlangt.

VII.

Ein Wort über Berufswahl.

Wenn Sie von mir ein Votum wünschen über die Frage nach der Berufswahl, so treffen Sie damit freilich einen wunden und faulen Fleck, aber Sie rühren auch an eine große Kulturfrage, die über die Sorgen treuer Eltern und die Zweifel einer oft ratlosen Jugend weit hinausreicht. Wer da weiß, daß das Gesamtleben und der Haushalt des Staates, der Kirche, der Gesellschaft sich immer wieder aufbaut auf dem Einzelleben als seinem Fundamente, und daß es darum für das Ganze wahrlich nicht gleichgültig ist, ob dieses Fundament festgegründet oder unterhöhlt ist durch Mißbefriedigung und Disharmonie zwischen den Anlagen und Ansprüchen des Subjekts auf der einen,

den Bedürfnissen des Gemeinwesens auf der anderen Seite, — wer das alles weiß, der versteht die politische, kirchliche und soziale Tragweite der aufgeworfenen Frage. Ein gutes Stück der sozialen Frage von heute liegt in der Frage nach der Berufswahl, der richtigen oder verfehlten, beschlossen. Denn übt solche Verfehlung zunächst auch ihre schädigenden Wirkungen auf den Einzelnen, fast noch mehr rächt sie sich an den anvertrauten Interessen, d. h. an dem Gemeinwesen, dem der Einzelne dienen soll. Denn dieser kann wenigstens auf anderen Gebieten, etwa in einer glücklichen Ehe, in andersartigen geistigen Interessen und anziehenden Nebenbeschäftigungen, in befriedigender Geselligkeit, eine Art Schadenersatz suchen. Wo dieser Ersatz nicht eintritt, da rekrutieren sich freilich leicht aus den „verfehlten Existenzen" die Malkontenten der Gesellschaft. Also sachlich wie persönlich genommen greift diese Frage tief in die soziale Frage ein.

Eine Lebensfrage und ein Zeitthema haben wir daher vor uns, und ich entspreche Ihrer Aufforderung

gern, in derselben das Wort zu nehmen, aber doch nur unter einem dreifachen Vorbehalt. Nicht in dem weitesten und allgemeinsten Sinne will ich auf die Frage eingehen, sondern ich beschränke mich erstens auf die Berufswahl der männlichen Jugend; zweitens, ich rede auch innerhalb dieser Grenzen nur von den Ständen, die man die gebildeten nennt, und speziell von der Jugend der Gymnasien, weil mir hier die unmittelbarste Erfahrung zur Seite steht; drittens, ich verspreche keine Erschöpfung des Themas, sondern nur Streiflichter und bescheidene Ratschläge.

* * *

Daß auch dem zu ergreifenden Beruf gegenüber Wahl Qual mache, die größte Qual aber in der Verfehlung liege, und daß keine Zeit unbekannt mit solcher Erfahrung gewesen, das bedarf nicht vieler Worte. Allezeit hat man gewußt, daß es ein hohes Lebensglück ist, wenn der Mensch dem innersten Drang seines Gemütes und Geistes in einem pflichtmäßig geordneten Berufe genügen durfte. Keine irdisch-

zeitliche Lebensentscheidung galt neben der des Ehebundes für eingreifender und Glück oder Leid des Lebens mehr bestimmend, als die Wahl des Berufes. Ja diese geht über jene noch hinaus, indem sie die ausnahmslose, alle angehende ist. Dem Ehebund gegenüber ruft der Dichter dem, der sich ewig binde, die Pflicht der Selbstprüfung zu. Sie besteht nicht minder für den, der den Lebensbund mit einem Amt oder Beruf eingehen will. Aber auch die leidige Klage der Berufsverfehlung ist so alt wie die Welt, die Kulturwelt wenigstens. Der altrömische Dichter schon fragt, warum die meisten mit ihrem Beruf und Lebenslos zerfallen seien. Überall ein Heraussehnen aus dem gewählten Stande. Der Soldat verlange nach dem größeren Glück des Kaufmanns, dieser nach dem Glück des Kriegerstandes, der Jurist nach dem Stillleben des Landmanns, der Landmann nach den Freuden des Städters. Freilich findet der Dichter die Lösung der Dissonanz darin, daß schließlich doch niemand tauschen möchte, auch wenn ihm der Tausch frei stände. Aber was zu allen Zeiten

wahr war, das ist es heute doppelt und dreifach, und zwar wesentlich aus zwei Gründen. Einmal erschwert die ungleich größere Komplizierung unserer Lebenszustände die Berufswahl, sie macht unsicher und erleichtert die Gefahr der Mißgriffe. Dann ist es ein Grundzug des Geistes unserer Zeit, der nicht ohne Zusammenhang mit jener Komplizierung steht, daß heutzutage eine anspruchsvolle Subjektivität sich ganz anders als in den Zeiten der Väter hervorwagt.

Erst die Kultur erzeugt ja überhaupt den Notstand. Bei primitiven Zuständen, die noch keine Mannigfaltigkeit der Arbeitsteilung kennen, wo allen die gleiche Thätigkeit und Pflicht für Haus- und Gemeinwesen zufällt, wo Hirten der Völker und der Herden eine Person sein können, da bleibt jene Qual erspart. Das ist der Charakter der Urzeit und entlegener Volkszustände. Selbst in den Schweizer Alpen, in den Urkantonen können wir heute noch ähnlichen Urzuständen begegnen. Der Mensch kennt dort keine andersartigen Verhältnisse, als seine Väter und Urväter sie gekannt, ein Vergleichen und Heraus-

sehnen ist darum nur möglich, wenn er die Heimat mit der Fremde vertauscht. Aber auch in unserer deutschen Bildungswelt war es vor hundert Jahren noch so ganz anders. Man wird fast erinnert an die damalige Art, Ehen zu schließen. Wie auch hier bei dem Allerpersönlichsten, was das Leben kennt, nicht die individuelle Neigung ausschließlich oder auch nur vorzugsweise den Ausschlag gab, so war es auch bei der Berufswahl. Vorhandene festgefugte Verhältnisse, Stand und Beruf des Vaters, das Vorbild eines Oheims, jedenfalls der Wille der Eltern, gingen dem Einzelwillen voraus. Die Gewohnheit des Daseins, Autorität und Gebundenheit waren größer, und weil dies so war, so war die Wahl des Berufes minder schwer wie heute. Denn geschah ein wirklicher Fehlgriff, so wurde er fast ausgeglichen durch die stille Resignation und die bescheidene Pflichtübung, die jenen Zeiten und Menschen oft in so rührender Weise eigen waren. Selbstlos und klaglos ging so mancher durchs Leben, der den Gedanken an einen anderen Beruf wie eine unerreichte Jugendliebe im

Herzen trug. Damit ging Hand in Hand die Einfachheit der Lebensaussichten. Schon die Schuleinrichtungen waren auf diese Einfachheit berechnet. Wer über die Schranken des bürgerlichen Gewerbes hinaus wollte, der besuchte die Lateinschule. War diese durchgemacht, so standen dem Jüngling eben alle höheren Berufsarten offen. Während seiner ganzen Schulzeit also konnte er noch wählen. Heute, wo wir Real- und Gewerbeschulen neben den Gymnasien haben, entscheidet der Schüler schon früh, oft zu früh über seine Zukunft. Es ist daher ein möglichst langes Zusammengehen der beiden Bildungswege, des gymnasialen und realen, als praktisch zu empfehlen. Und bleiben wir bei den Berufswünschen stehen, wie sie damals für die Jugend unserer Gelehrtenschulen möglich waren, — wie viel weniger zahlreich waren sie doch! Fast nichts von technischen Fächern, die in unseren Tagen so lockend auf die Jugend höherer Schulen wirken; der Offizierstand nur dem Adel zugänglich; ein höherer Lehrstand noch nicht vorhanden, da Theologie und Kirche auch die Lehrstellen besetzten.

Dagegen gab es Familien, die in einer Reihe von Generationen bestimmte Amtsbranchen gepachtet zu haben schienen. Da gab es Pfarrgenerationen, Juristengeschlechter, Beamtensippen, in welche der Knabe gleichsam hineingeboren ward. An der Wiege ward ihm seine Zukunft gesungen wie ein selbstverständliches, unwidersprechliches Schicksal. Wo sollte da eine Qual der Berufswahl herkommen? Nach individueller Ausrüstung fragte man wenig. Eine despotische Ader, wie sie im Staatsleben oft so wohlmeinend durch jene Zeit ging, durchzog auch das Familienleben, und wenn ein Friedrich Wilhelm I. von Preußen den Aberglauben hatte, ein tüchtiger Unteroffizier sei auch der rechte Schulmeister, so gab es Häuser genug, die auch ohne sonst etwas von dem Königsberger Philosophen zu wissen, seinen kategorischen Imperativ in diesem Stück hochhielten. Von dieser Schlichtheit und Selbstverständlichkeit, aber auch, wo es not that, von solcher Ergebung und dem stilltragenden Pflichtgefühl hat unsere Zeit wenig mehr, diese Zeit eines hochgespannten Individualismus und

Subjektivismus. Und in eine wie viel reichere und verwickeltere Welt sieht sich der junge Mensch gestellt, wenn die Lose seiner Zukunft gezogen werden sollen. Führten die früheren Zustände manchmal zu einer tyrannischen Unterjochung der Neigungen, zu einer verkehrten Geltendmachung des Elternwillens, so tritt heute die entgegengesetzte Gefahr gar manchmal vor uns. Nicht davon rede ich, daß extreme Weltanschauungen, in der Philosophie erzeugt, aber in populärer Ablagerung Gemeingut weiter Bildungskreise geworden, das Lustgefühl an Stelle des Pflichtgefühls als ethisches Prinzip setzen und, wenn und weil sich dies im Leben nicht verwirklichen läßt, als Gegenbild getäuschter Hoffnung das Gespenst des Pessimismus predigen. So stark die geistig-sittliche Luft unserer Tage geschwängert ist mit dieser Schopenhauer-Hartmannschen Influenza, — der Kern des deutschen Volkes wird doch nicht von Doktrin und Verstimmung regiert.

Immerhin sind die pessimistischen Systeme doch nur ideelle Ausführungen von sittlichen Dispositionen unserer Zeit, in welche tief eingeprägt ist der Cha-

rakter eines anspruchsvollen Individualismus. Nicht die Arbeit als Selbstzweck, auch nicht als Mittel zur ethischen Entwickelung, sondern als Mittel zum Zweck des Genießens ist vielfach die Losung; dem Erwerb soll der Genuß entsprechen. Wer hat nicht schon beobachtet, daß auch in der Jugend der Geist schon nachklingt, der die Alten in weiten Kreisen beherrscht? Die Zeiten sind vorüber, wo der deutschen Jugend, der studierenden wenigstens, die Frage nach dem materiellen Ertrag eines Berufes kaum ins Herz und auf die Lippen trat. Und wie oft wird heute gerade danach zuerst gefragt. Auch hier die leidige Analogie mit den Eheschließungen, welche die Geldfrage zur Hauptfrage machen. Unser eisernes Zeitalter wird eben durch realistische und materialistische Tendenzen bestimmt. Auch darin versehen es Eltern so oft, daß sie in Gegenwart der Kinder von den äußeren Sorgen des Lebens reden, und den Gott, der die Lilien auf dem Felde kleidet, ihnen dadurch entrücken und verdunkeln. Ist es dann ein Wunder, wenn die zur Sorgenlosigkeit geschaffene Jugendzeit schon fragt:

„Ist er reich? Verdient er viel? Was trägt die Stelle ein?“ wenn sie den Wert des Menschen nach dem bemißt, was er besitzt? So schrumpft für viele das Leben zu einem Rechenexempel zusammen. Und will das Exempel später nicht stimmen, dann bleibt der nagende Pessimismus als leidiger Lückenbüßer, oder als „Rest“ zurück. Gegen diese gemeine Auffassung des Lebens, die schon so verwüstend und verarmend gewirkt hat, müßten Eltern vor allem durch Gesinnung und Wort schon früh reagieren. Wollen wir Spiegelbilder des Sonst und Jetzt, so mögen wir für die Vergangenheit an Jean Pauls rührende Gestalten und als Gegenbild an Gustav Freytags großen Roman denken, dem schon an die Stirn des Titels der Zeitgeist das „Soll und Haben“ geschrieben hat. Wir sehen: ein Hauptanstoß bei der Wahl eines Berufes liegt darin, daß Eltern und Kinder so oft nicht die Hauptsache, nämlich die innere Berufung gerade zu diesem Beruf, rein und unverwirrt ins Auge fassen, sondern sich durch Nebenrücksichten, Seitenblicke auf äußere Momente in

erster Linie bestimmen lassen. Aber aus diesem Schielen, mag es Ehrgeiz und Eitelkeit oder Geldrücksicht heißen, kann von vornherein nur etwas Schiefes entstehen und niemals ein wahrhaftes und inneres Verhältnis zu dem Berufe sich bilden, worauf es doch vor allem ankommt. Dabei bleibt es selbstverständlich, daß, da jeder Beruf auch eine Außenseite hat, da er neben dem amtlichen Wirken auch eine soziale Stellung anweist, dieser äußere Faktor auch in Rechnung zu ziehen ist. Aber die innere — geistige und sittliche — Disposition muß immer der oberste Gesichtspunkt bleiben.

Wo liegen die Mittel, um den Gefahren bei der Wahl des Berufes wirksam zu begegnen? Gewiß nicht allein in dem Inneren und der Initiative des Knaben, des Jünglings. Wie kann er wählen, was er überhaupt nicht oder höchstens ahnungsweise kennt? Die Wahlzeit fällt in die Zeit der Unreife; wie kann der geistig Unmündige sonder Gefahr den entscheidendsten Schritt seines Lebens thun, den Schritt, der meist nicht, oder nur mit großem Verlust an

Zeit, an Kraft und Mitteln zurückzuthun ist? Kann sich der Knabe, der Jüngling in dieser Lebensfrage allein helfen? — Wir wissen alle, Eltern wie Erzieher, daß dem der Regel nach nicht so ist. Allerdings ist auch die relative Fähigkeit hierzu eine individuell verschiedene. Meist tritt der Gedanke an einen Beruf, von kindlichen oder kindischen Vorneigungen abgesehen, erst verhältnismäßig spät, erst im Jünglingsalter als ein reeller hervor; weit später jedenfalls, als man die Bildungswege für eine bestimmte Zukunft einschlagen muß. Mitunter kommt der Gedanke blitzartig und setzt sich in der Seele fest, häufiger reift er langsam. Denn damit dies „Werde“ gesprochen werden könne, dazu bedarf es eines Zusammennehmens und einer Selbstbeschränkung, die den vagen Wünschen und Träumen ein Ende macht. Und doch — wie oft ist der Schritt noch ein Stück der Illusionen des Jünglingsalters. Jedenfalls bedarf er der Leitung. Also das Haus zunächst als der gottgegebene Vormund, Berater und Leiter muß seine Schuldigkeit thun. Aber die Familie, die Eltern, sind

sie allein und ausreichend imstande, die Linien der Zukunft für ihre Kinder mit sicherer Hand zu ziehen? Es ist eine hohe Verantwortung vor Gott, der die Kinder den Eltern anvertraut hat, und die Bitte um „Licht von oben“ wohl an der Stelle; es ist ein Stück der Erziehung, der Schlußstein, von dem die Brücke ins weitere Leben fest und sicher zu schlagen ist. Gewiß ist das Haus die erste und höchste Instanz für die Frage der Berufswahl. Hier ist das größte Maß von dem Verständnis, das aus der Liebe quillt, zu erwarten. Von den ersten Lebensregungen an haben die Kinder sich vor den Augen der Eltern entwickelt; was der Scharfblick des Vaters nicht sah, fühlte die Mutterliebe durch, und so liegt schon in diesem Zusammenwirken beider Eltern eine gewisse Bürgschaft des Gelingens. Und doch gilt auch hier das demütigende Dichterwort: Sie könnten erzogene Kinder gebären, wenn die Eltern nur selber erzogen wären. Man sage nicht, daß dies bloß von den Niedriggeborenen und Bildungslosen gelte, die wir, die innere Berufung vorausgesetzt, doch auch nicht

von dem Zutritt zu der Bildungswelt und ihren Berufsarten ausschließen wollen. Im Gegenteil, die Erfahrung hat mich gelehrt, daß gerade arme Schüler höherer Schulen, wenn sie überhaupt begabt waren, die richtigen Ziele meist mit größerer Sicherheit, mit schwankungsloserem Tritt verfolgten, als Söhne der höheren Stände. Sie werden in der Regel nicht durch den verwirrenden Blick auf viele Lebensaussichten gequält, gerade ein frühzeitig fertiges, bestimmtes Wollen führt sie in diese, oft in Kampf und Not erst aufzuschließende Laufbahn. Da wird die Theologie ergriffen aus innerstem Herzensbedürfnis, das des Vaters Segen und der Mutter Gebet großgezogen hat; da wird der Lehrstand gewählt aus innerem Trieb zur Wissenschaft, die der Jüngling schon auf der Schule liebgewann. Und auf diese Rekrutierung der höheren durch die niederen Stände, auf das frische Blut der Emporkömmlinge und auf das Recht der geistigen Nobilitierung dürfen wir, wie gesagt, doch nie verzichten. Aber bei Kindern armer Eltern kann freilich von einem eigentlichen Beirat der

letzteren meist nicht viel die Rede sein; die Initiative liegt ungleich mehr in den Kindern selbst, die den Eltern an Bildung überlegen sind; allenfalls wird der Rat der Schule erfragt. Die große Mehrzahl geht ja aber aus den gebildeten Klassen zu den höheren Berufsarten aus. Hier haben natürlich die Eltern ganz andere Mittel in der Hand, Neigung und Anlage ihrer Söhne wirklich zu konstatieren. Stete, gewissenhafte Beobachtung der Knabennatur, kindliche Offenheit in der Bezeugung von Lust und Unlust, gemeinsame geistige Interessen, wie sie ein gebildetes Familienleben in Gespräch, Lektüre, Musik, Verwandten- und Freundesverkehr pflegt, setzen wir hier voraus. Aber wie dicht neben dieser Offenheit liegt die Selbsttäuschung. Das Knabenalter wird noch beherrscht teils von dem Nachahmungstrieb, teils von flüchtigen Impulsen, teils von der Blendung durch den äußeren Schein von dem Vorsprechen einsichtsloser Kameraden. Die Neigung zum Militärstande z. B. — sie entstammt in den meisten Fällen doch (von der Gewöhnung der Kadettenschulen und dem Beispiel der An-

gehörigen abgesehen) dem flüchtigen Eindruck des äußeren Glanzes, und im besten Falle der durch die Zeitereignisse gestiegenen Popularität des Heeres. Die Neigung zur Marine, heute durch die Existenz einer deutschen Kriegsmarine verstärkt und verbreitet, hat oft nur die vage Lust zu Abenteuern zur Quelle. Immerhin sind solche und verwandte Symptome Lebensäußerungen der Jugend, und ein treuer Vater wird dieselben weder kurzweg tyrannisch unterdrücken, noch widerstandslos darauf eingehen. Wie weit er darauf eingehen darf, hängt natürlich von dem Vertrauen ab, das er zu dem Ernst, der Besonnenheit und der Pflichttreue des Sohnes haben darf. Er wird sie auch dann durch Erschwerung prüfen, und den anderen Faktor, der allein mitraten kann, heranzuziehen suchen: die Schule. Auch brüske Unterdrückung ist keinenfalls der rechte Weg. Mir ist es vorgekommen, daß in einer bedeutenden norddeutschen Familie der älteste Sohn Forstmann, der zweite Seemann werden wollte. Der Vater hielt beides für jugendliche Romantik und oktroyierte dem einen das

Rechtsstudium, dem andern die Forstcarriere. Der Erfolg war, daß der gezwungene Jurist sich mit allem eher, als mit seiner Wissenschaft auf der Hochschule, ja überhaupt wenig mit Wissenschaft abgab, um so eifriger ein flottes Studentenleben führte. Nicht anders machte es der Forstmann par force. Erst als der Vater, der ursprünglichen Neigung seiner Söhne nachgebend, sie in ihr natürliches Geleise übergehen ließ, war beiden geholfen, und der Forstmann wie der Seemann haben ihrem Berufe Ehre gemacht.

Das ist aber ein Um- und Irrweg, der freilich auch das Gute hat, die wirkliche Berufung zu erproben, und insofern ist es eine sittliche Schule. Aber nicht alle Eltern vermögen solchen Zeit- und Geldverlust zu tragen, und nicht allen Söhnen bekommt diese Prüfungszeit schließlich noch so gut, wie denen, von denen ich rede. Treten darum solche Neigungen vor die Eltern, die, von der inneren Ausstattung der Söhne noch abgesehen, an sich ein Bedenken haben, wie z. B. der seemännische Beruf, so ist es gewiß geraten — die leibliche, sittliche und

geistige Befähigung vorausgesetzt —, die Erreichung solcher Wünsche möglichst zu erschweren, namentlich durch die Forderung, daß zuvor gewisse Stadien des Schullebens erreicht sein müssen. Ich habe erlebt, daß eine treffliche Witwe keinen höheren Wunsch hatte, als ihren Sohn einmal auf der Kanzel und am Altar zu sehen. Dieser aber, ein guter Sohn und trefflicher Schüler, hatte keinen glühenderen Wunsch, als zur See die Weiten der Erde zu durchfahren, — ein Verlangen, das bei ihm nicht auf Träume von Robinsonaden hinauslief. Ich riet der Mutter, nicht auf der Kanzel zu bestehen, zu der ihr Sohn offenbar nicht berufen sei, aber nicht eher die opfervolle Erlaubnis zum Ergreifen der seemännischen Laufbahn zu geben, als bis ihr Sohn die Abgangsprüfung mit Ehren bestanden und so in strenger Probe den Ernst seiner Neigung bethätigt haben würde. Er wurde nun immermehr der beste Schüler seiner Klasse, hatte aber daneben Zeit und Kraft, sich unmittelbar für den erwählten Beruf vorzubilden, indem er Astronomie, Englisch und Holländisch als Autodidakt trieb

und an selbstgezimmertem Turngeräte auf dem Boden des Hauses auch im Winter die Glieder schulte. Als der Beste der Schule und mit dem Segen seiner Mutter trat er nach bestandener Abgangsprüfung in die Handelsmarine ein, umfuhr mehr wie einmal, zuletzt als Steuermann, die Erde, und steht nun, tech= und wissenschaftlich der Aufgabe völlig gewachsen, weit in Ostasien einer Seemannsschule vor. Hier also hätte harte Unnachgiebigkeit gegen tiefgewurzelte Neigungen zu einer verfehlten Existenz geführt. Freilich tritt gerade bei diesem Berufe auch manchmal das Gegenteil ein: daß ein vorschnell gefaßter Entschluß — eine moralische Seekrankheit — sich straft durch die Selbsterfahrung des Verfehlens.

Gewiß bleibt es wahr, daß der Regel nach unsere männliche Jugend, soweit sie den gebildeten Klassen angehört, bei der schweren Frage der Berufswahl in erster und letzter Instanz in ihrer Familie Rat zu suchen hat und von dieser Autorität den Entschluß nehmen muß. Aber, wenn es zweifellos ist, daß zu diesem Raten und Entschließen nicht bloß die genaue

Kenntnis des Knaben oder Jünglings, sondern auch der Bedürfnisse und inneren Beschaffenheit des zu wählenden Berufes erforderlich ist, so wird weitaus in den meisten Fällen ein ergänzender Faktor nötig werden. Ja schon aus einem, die Kinder selbst angehenden, elementaren Grunde. Gerade das Zunahestehen der Kinder trübt auch oft das Urteil der Eltern über deren innerste Natur. Wie leicht können tägliche Gewohnheit, Eitelkeit und Eigenliebe, das eigene Spiegelbild in den Kindern, erschwerend in den Weg treten. Aber vollends die Unkenntnis des zu wählenden Berufs! Wie viele Väter werden sagen dürfen, daß sie beides, die Person und den Beruf, genugsam selbst kennen? Freilich kann da ein Verwandter, ein Freund oder Vertrauensmann aushelfen; aber das sind glückliche Zufälle. Von diesen abgesehen ist — wir sagten es schon — die Schule die natürliche Instanz, die dem Elternhaus ergänzend und beratend zur Seite zu stehen hat. Das ist ihre Bürde und ihre Würde. Das Haus lernt die eingeborene Jugend vonseiten der Natur, des Gemüts,

der unmittelbaren Regungen des Seelenlebens ungleich lebendiger kennen, als die Schule. Der Schüler giebt sich freier und natürlicher dort als hier. Allein die Mittel, die geistige Disposition für einen bestimmten Beruf, die Vorliebe oder Hinneigung zu einem bestimmten wissenschaftlichen Fach, das bei der Berufswahl bejahend oder verneinend mitspricht, besitzt die Schule in reicherem Maße. Denn nach dieser Seite hat sie den Knaben, den Jüngling in einer langen Schulzeit nach allen Seiten kennen und beurteilen gelernt. Wir rühren hier nur an einzelne hervorstechende Punkte, wenn wir die Frage stellen, ob Sprachtalent oder Neigung zu Mathematik oder Naturwissenschaft, ob Formensinn und Stilgefühl in dem schriftlichen und mündlichen Ausdruck der Muttersprache, ob ein Sinn für die religiösen Lebensfragen, ob überhaupt das Bedürfnis, das Höchste und Tiefste unserer geistigen Existenz verstehen zu wollen, sich geregt und in elementarer, jugendlicher Weise bethätigt habe. Alle diese Fragen liegen ja außerhalb der Grenzen des Familienlebens, wie es meistens beschaffen ist und

seiner Natur nach nur beschaffen sein kann. Einseitig freilich bleibt meistens auch das Bild, das sich die Schule von ihrer Jugend macht. Welcher tiefer grabende Lehrer fühlt das nicht als einen Mangel, daß er so selten ein totales Bild der ihm anvertrauten Jugend gewinnt. Es giebt treue Direktoren, Ordinarien und Lehrer, die dieser Defekt fast bis zur Schwermut drücken kann. Das moderne Übel der Überfüllung von höheren Schulen, nach vielen Seiten ein Hemmnis, hemmt auch in dieser Frage, die Verbindung mit den Eltern läßt sich oft zu schwer in der rechten Weise herstellen, um den Lehrer über die Naturseite seiner Schüler au fait zu setzen und zu erhalten; manche Eltern wollen sich auch nicht helfen lassen. Und das bloß Gelegentliche ist doch nur fragmentarisch und unzureichend. Freilich weiß auch der Lehrer, der nicht eingerostet ist in der Schranke der Schulstube, durch Beobachtungen auf dem Turnplatz, auf gemeinsamen Spaziergängen, bei festlichen Anlässen, in persönlicher Rücksprache mit den Eltern und Schülern sein Urteil über die letzteren zu vervoll-

ständigen. Immerhin bleibt das Resultat ein Stückwerk, und es ist gut, wenn es der Lehrer als ein solches weiß und erkennt. Haus und Schule teilen sich eben in die Jugend.

Das individuellste Leben fällt doch in die Familie. Die Schule wird wohl imstande sein, negativ zu bestimmen, zu welchen Berufsarten ein Schüler nicht geschaffen ist, sie wird allenfalls die Vorfrage: „Eignet sich der Jüngling zum Studium überhaupt?“ beantworten können; positiv und speziell aber zu sagen, wozu jeder berufen ist, dazu wird sie keineswegs immer imstande sein. Und Vorsicht ist hier vonnöten. Gewiß ist es Pflicht, namentlich auch des Leiters einer Anstalt, in wegeweisenden Bemerkungen, die dem Schulabgange Nahestehenden wenigstens über die Bedeutung des Universitätsstudiums und der akademischen Fachstudien zu orientieren, auch einzelne noch schwankende Schüler unter vier Augen je nach Bedürfnis zu belehren, zu ermuntern oder zu warnen. Es gehört dies sogar zu den wesentlichen Pflichten eines Dirigenten. Aber so sehr ein erfahrener Schulmann

in der Lage ist, namentlich die akademischen Zielpunkte zu charakterisieren, die Anwendung auf die Individuen läßt ihn doch die Ohnmacht solchen Beratens immer wieder fühlen. Namentlich auch darum, weil der künftige Beruf auch der Studierenden keineswegs die bloße Wissenschaft als Ausrüstung verlangt, vielmehr immer auch eine praktische Seite hat. Der Theologe soll nicht bloß einen persönlichen Zug zu der geoffenbarten Wahrheit, die er einst verkünden soll, in sich wenigstens keimartig erfahren haben; er muß auch als Verkünder des Wortes, als Seelsorger, als Gemeindeleiter praktisch ausgestattet sein. Der künftige Lehrer verrät sich neben der Neigung zu den zu lehrenden Fächern durch eine lehrhafte Natur, die sich im Verkehr mit Geschwistern oder Altersgenossen schon irgendwie kundthut. Der künftige Arzt offenbart diese Bestimmung theoretisch durch den frühen Zug zur Natur und Naturuntersuchung; aber wie wesentlich sind doch die physischen und ethischen Ausrüstungen, die den Praktiker erst legitimieren: Auge, Ohr, Hand, eigene Gesundheit, Unverdrossenheit!

Nicht entfernt kann die Schule selbständig alle diese Momente prüfen. Am wenigsten gewiß inbezug auf den juristischen Beruf, weil dieser den geringsten Zusammenhang mit den Schulstudien hat, weil darum von ihm auch der gereifte Schüler am wenigsten weiß, weil er weniger als andere im Durchschnitt eine charakteristische Geistesart zu fordern scheint. Immerhin wird die Verbindung von Haus und Schule, wenn sie enger gezogen und treuer gepflegt wird, manche Mißwahl verhüten, zumal wenn man an die Jugend selbst möglichst spät diese Lebensfrage heranbringt. Man muß sie, so weit wie irgendmöglich, selbst wahlbefähigt zu machen suchen, indem man eine Verfrühung verhütet. Von einem Tertianer darf man nicht nur nicht verlangen, daß er an eine Berufszukunft denke, sondern man muß es vermeiden, ihm von einer solchen vorzusprechen. Denn der Beruf des Tertianers ist, ganz und voll ein Tertianer zu sein. Die Knabenjahre gehören ihrer Natur nach dem Moment; erst für den Jüngling erweitert sich der Horizont des Lebens. Diesem können auch

Schriften, deren wir jetzt mehrere brauchbare haben, über Natur und Inhalt der verschiedenen Berufsarten in die Hand gegeben werden. Besser aber erreichen gelegentliche Mitteilungen aus erfahrenem Munde, am besten die unmittelbare Anschauung eines konkreten Falles aus dem Leben den Zweck. Wer das Glück hat, in jungen Jahren ein gesegnetes Berufsleben des Pfarrers, des Lehrers, des Arztes, des Richters vor Augen zu haben, dem kann es zum verkörperten Ideal werden, das ihn nicht bloß belehrt über die Natur dieses Berufes, sondern auch zum Nachstreben begeistern mag. Auch der Einblick in bedeutende Biographieen kann orientieren und spornen; denn das „exempla docent“ ist für die Jugend überall die beste Methode.

Man sagt und hört oft, daß künstlerische Anlagen sich am frühesten ankündigen und schon den Knabenjahren das Gepräge der Zukunft und Lebensbestimmung aufzudrücken pflegen. Es ist wahr, daß der künftige Musiker, Maler, Bildhauer, seine Kunstanlage frühe zeigt, denn alle Kunst fällt eben auch

in die Sphäre der Sinne und eben dadurch leichter in die Erkennbarkeit. Aber gerade sie verlangt auch einen erhöhten Grad von gottgegebener Anlage, wenn sie ein ganzes Menschenleben nicht bloß schmücken, sondern als ausschließlicher Inhalt füllen und befriedigen soll. Wer hat den Mut, in dem musikbegabten Knaben den werdenden Künstler von dem werdenden Dilettanten zu unterscheiden? Wer mag sagen, ob bloß technisches Geschick und sinnige Auffassung der Tonwerke anderer oder eigener produktiver Trieb zur Komposition sich in dem Knaben verrät? Und wenn gerade hier die spätere Wirklichkeit hinter den Jugendträumen weit zurückbleibt, so ist das Gefühl verfehlten Lebens um so schmerzlicher. Hier gerade gilt es, Steine als Prüfsteine in den Weg zu werfen, den Willen und das Talent zu stählen. Das bekannte Wort „Genie ist Fleiß" muß der künftige Künstler früh verstehen und üben lernen. Ist eine tiefere Kunstanlage vorhanden, so wird sie nicht verscheucht durch eine scheinbare Gegenwirkung, sondern gekräftigt und vertieft, ihrer selbst gewisser. Zugleich

wird sie durch eine vielseitigere Bildung bereichert und vor Einseitigkeit geschützt. Wohl alle unsere großen Künstler haben den „Kampf um das künstlerische Dasein“ kämpfen müssen, allen ist gerade dieser Kampf eine Lebens- und eine Kunstschule gewesen. Die bloße Mittelmäßigkeit aber macht „Künstlers Erdenwallen“ nach außen und innen zu einem Wandeln über Dornen.

Doch die Frage nach dem künstlerischen Beruf ermöglicht kaum eine Beteiligung der Schule. Was dagegen die Berufsarten anlangt, die innerhalb der Kriterien der Schule fallen, vor allem also die akademischen Studien, so ist zwar daran festzuhalten, daß die Organe der Schule hier den Schülern die zu erstrebenden Ziele in möglichst idealem Lichte vorstellen, aber die Erfahrung lehrt freilich, daß die wirkliche Welt auch mit einem Minus von Streben und Anlagen vorlieb nimmt. Scheinbar eine Beruhigung und eine Warnung vor verstiegenen idealen Ansprüchen. Dieses Minus aber würde zu einem Minimum, wenn nicht von vornherein und immer

wieder das Urbild des Berufes als ein Vorbild hingestellt würde. Dabei ist es ein einfaches Gesetz, daß ein Beruf, je tiefer er auch prinzipiell den innersten Menschen berührt (man denke an die Theologie), um so stärker die Individualität erfaßt und bestimmt. Naturgemäß aber stufen sich die Kräfte, die sich einem Berufe widmen, dreifach ab: in Genialitäten, Talente und ein Mittelmaß, aus dem das Gros sich rekrutiert. Gewiß, der Haushalt des Gemeinwesens kann solche Mittelmäßigkeiten nicht nur verwenden, sondern gar nicht entbehren, denn es giebt Stellen genug, für die mittlere Kräfte eben die rechten sind. Mag in dieser resignierten Betrachtung eine gewisse Beruhigung gegenüber der Sorge um Berufsverfehlung liegen, so ist doch zu betonen, daß ein inneres Verhältnis zu dem zu erwählenden Berufe in einem gewissen Grade jedenfalls vorhanden sein muß, und daß als Ergänzung der etwa fehlenden geistigen Kräfte die sittlichen hinzutreten müssen, das strenge Pflichtgefühl, der Glaube an einen höheren Auftrag, das Bewußtsein, als Glied an der Gesamtarbeit beteiligt zu sein.

In Amerika, dem Land der verlorenen Söhne, meint man freilich, schließlich sei jeder zu allem geschickt. Aber doch nur, wenn die äußere Not das einzige innere Band zwischen den Menschen und ihrem Berufe bildet. Aber deutsch ist diese notgedrungene Seelenwanderung von einer Thätigkeit zu der anderen nicht. Wir wollen ein Maß von Hingebung und Treue aus inneren Motiven. Das schöne Wort Rückerts:

„Vor jedem steht ein Bild des, das er werden soll;
So lang er das nicht ist, ist nicht sein Friede voll“,

ist nicht unmittelbar gesagt von dem Werden zu einem bestimmten irdischen Beruf, sondern von dem weit höheren und allgemeineren Werden der Gesamtpersönlichkeit. Denn es ist allerdings der Idee, d. h. der göttlichen Absicht nach bestimmt, daß jede ursprüngliche Anlage und jedes innere Bedürfnis auch entwickelt werde. Aber jede irdische Berufsart ist auch dem himmlischen Berufe verwandt, wenn sie des göttlichen Segens fähig ist. So ist jenes Wort auch nur teilweise für die Berufswahl oder die Berufsverfehlung

gültig. Denn gerade bei der Unsicherheit, hier das Richtige bei allen zu treffen, bei der Ratlosigkeit aufseiten der Ratenden wie Beratenden, wäre es in der That mit dem Menschenlose übelbestellt, wenn wir nicht auf einen ausgleichenden Faktor rechnen müßten, der die Kluft zwischen Ideal und Wirklichkeit noch durch etwas anderes ausfüllt, als durch elegischen Weltschmerz und pessimistische Resignation, die mit Gott und der Welt grollt, weil nicht alle Blütenträume reiften. Der irdische Beruf ist immerhin dem himmlischen Berufe gegenüber nur ein partieller. Ist in dem Menschen die glaubende, hoffende, tragende Gesinnung lebendig geworden, so richtet sich die Gegenwart nicht bloß an der Hoffnung auf die Zukunft auf, sondern sie tritt in das Licht der Ewigkeit. Und von diesem Lichte fällt erwärmend und verklärend ein Strahl auch auf die Dornen des Berufes, der doch täglich neue Treue fordert. Aber in diesem Kampfe des sittlich-religiösen Menschen wächst unfehlbar auch der geistige Mensch, die Liebe zur Sache, zu den Personen, mit welchen und für welche man zu ar-

beiten hat, zu der gestellten Lebensaufgabe. Wer freilich nie den ernsten Versuch macht, auf die Pflichten des ihm auch trotz innerer Gegenwehr aufgetragenen Berufes wirklich einzugehen, ihnen vielmehr auf Schritt und Tritt aus dem Wege geht, wer nur das Seufzen und Klagen kennt, der kommt nie über den Mietling hinaus. So war mir vorzeiten ein Schulmann bekannt, der alles eher als aus inneren Motiven Jugendlehrer geworden war. Er hatte den Grundsatz, sobald die Ferienglocke schlug, den Schulstaub abzuschütteln und während der Vakanz kein Wort über Schulsachen zu sprechen. Auf einem Dampfboot näherte sich ihm ein Kollege, der ihn im Laufe des Gespräches nach seiner Methode des Korrigierens fragte. Auf der nächsten Nachenstation war der Befragte verschwunden und hatte Schiff, Kollegen und die trüben Erinnerungen an sein Tagewerk verlassen.

In diesem Sinne kann der Satz zur Wahrheit werden: „Wem Gott ein Amt giebt, dem giebt er auch Verstand“, oder besser das erforderliche Maß

von Liebe und Kraft. In diesem Sinne sage ich, nicht in dem leichtfertigen, der jede Wahrheit auf Mutwillen zieht. Wie es ein Wachsen im Berufe giebt, so giebt es auch ein Wachsen in den Beruf hinein durch Treue und Gehorsam, deren Zunahme nur möglich ist mit der Abnahme der Eigensucht. Wir sehen: wie die Frage nach der Berufswahl von vornherein eine Lebensfrage der Erziehung ist, so mündet sie aus in die Frage nach den höchsten Zielen des Menschenlebens. Sie hat eine zeitliche und eine ewige Seite. Man soll es mit der zeitlichen ernst und gewissenhaft nehmen, d. h. die menschlichen Faktoren, die hier überall arbeiten können, Nachdenken, Einsicht, eigene und anderer Erfahrung, treu gebrauchen. Heißt es aber auch dann noch: du mußt glauben, du mußt wagen, und können auch dann nach menschlichem Erkennen scheinbare Fehlgriffe gemacht werden, dann heißt es: in Gottes Namen nicht bloß tragen, sondern aus der Not eine Tugend zu machen suchen. So werden Amt und Beruf selbst wieder zu einer zweiten höheren Lebensschule und

Erziehungsanstalt. Fahre noch einmal auf die Höhe — und nicht selten glückt der rechte Zug. In einer Welt, wo das, was wir sein werden, noch nicht zur Erscheinung gekommen ist, gehört der Defekt und das stete Gefühl des Defektes nicht zur Ausnahme, sondern zur Regel des Lebens. Wer das weiß und erfahren hat, der hat im tiefsten Sinn auch dieses Rätsel für sich und in sich gelöst. Und wer es *in sich* gelöst hat, der kann es auch anderen lösen helfen.

VIII.

Die neueste preußische Reform im höheren Unterrichtswesen.

1.

In aller Stille vollzieht sich in Preußen ein hochwichtiger Vorgang an den höheren Schulen, eine Schulreform, die mit leiser Hand doch sehr bedeutsame und eingreifende Ideen als umbildende Faktoren in das Schulleben einbürgert. Unsere Leser haben ein Recht und ein Interesse, nach Sinn, Umfang, Art und Zweck dieser Reformen zu fragen, und zwar ebenso darum, weil die Söhne zahlloser gebildeter Familien von der Reform berührt werden, als auch darum, weil es in Wahrheit als eine Seite des nationalen Lebens gilt. Es versteht sich bei dieser

Prüfung von selbst, daß wir uns in den allgemeinen Linien zu halten haben, nicht aber den Boden der Technik verwirrender Einzelheiten betreten dürfen, die im Grunde nur die Konsequenz der prinzipiellen Fragen sind. Sagen wir es gleich von vornherein: wir halten die gebotene Reform, auch wenn wir im einzelnen manchem widersprechen müssen doch im großen und ganzen für einen bedeutsamen, mit Dank zu begrüßenden Fortschritt, der freilich nur dann als Fortschritt erscheinen wird, wenn die Ausführung der Intention der Urheber durch guten Willen und Geschick entsprechen wird. Solche Schulreformen in Preußen bauen sich ja auf einem soliden Unterbau auf; es ist nicht die persönliche oder gar isolierte Stimme eines genialen Schulreformators, die hier spricht; vielmehr erscheint, was zuletzt als der schlichte Ausdruck des Gesetzes auftritt, als das Schlußergebnis der Einsicht, der Erfahrung, der wohlgeprüften Gutachten, der stille reifenden Pläne einer Verwaltung, die zwar von vornherein sich ihres *Grundgedankens* bewußt ist, die es aber nicht verschmäht, mitten im Organi=

sieren und Reformieren noch zu lernen, sich selbst zu korrigieren und in Zucht zu nehmen durch das allein hier wesentliche und gültige Moment der Sachlichkeit. So dürfen und sollen wir auch diesen Erlaß preußischer Schulverwaltung als einen Akt pflichttreuer und gewissenhafter Zusammenarbeit der Zentralbehörde mit den Provinzialinstanzen, der praktischen Staatsorgane und der wissenschaftlichen Pädagogik ansehen. Dies giebt dem Werke in den Augen des kundigen Betrachters den Eindruck des Soliden und Reellen und läßt die schöpferische Initiative zugleich als das Produkt einer Naturnotwendigkeit erscheinen. Nicht in der Zahl und der wesentlichen Art der höheren Bildungsanstalten tritt mit der begonnenen Reform eine Änderung ein, nur die Namen der Anstalten erfahren eine Modifikation. Und es ist gut, daß man das, was das unmittelbare Leben, das praktische Bedürfen hat großwachsen lassen, ja was manchem wie eine Versuchsstation aussehen mag, gleichsam aufgenommen hat in den Rahmen berechtigter Eigentümlichkeit. Denn es ist hier noch immer zum Erfahren

und zum Lernen Raum genug; neu und wesentlich aber ist das ernste Streben in den obersten Spitzen des höheren Schullebens, nicht einen Ausgleich, wohl aber eine Annäherung einzuführen*).

2.

Es kann uns hier nicht einfallen, sämtliche Schulformen — humanistisches und Real-Gymnasium, sowie die oberen Real- und die höheren Bürgerschulen — in gleichmäßiger Vollständigkeit zu prüfen; hierzu würde mir die räumliche Möglichkeit fehlen, aber die obersten Spitzen der höheren Schulen verlangen eine etwas sorgfältigere Betrachtung. Wenn unser höheres Schulleben überhaupt seine Reformen erst nach Jahrzehnten datiert, indem dieselben auf die Jahre 1856 und 1859 zurückgehen, so ist doch nicht zu vergessen, daß das letzte Viertel-

*) Ich beschränke mich hier auf die allgemeine Charakteristik der Schulreform; namentlich habe ich es mir versagt, auch die einige Wochen später erschienenen Bestimmungen über die Reifeprüfung an höheren Schulen hier mit zu berücksichtigen.

jahrhundert zwar keine hervorragende schöpferische Periode der deutschen Schulentwickelung gewesen ist, wohl aber, daß besonders das Realschulwesen in dieser Zeit viele Probleme gestellt und manche Lösungsversuche nahegelegt hat. Und gerade, weil eine gewisse Spannung und Gärung ebenso in den Schulkreisen selbst wie im Publikum über die schwebenden Fragen herrscht, ist es gut, daß die leitende Behörde selbst die praktische Initiative ergreift, um verstiegenen und ideologischen Lösungen nicht das Feld zu lassen, sondern die suchenden und kämpfenden Geister zur Ruhe bringen zu helfen. Es ist keineswegs gleichgültig, eine Reihe von Zweifeln, Wünschen und Gegenwünschen vorläufig zum Abschluß kommen zu sehen, denn die verschiedensten Parteien hofften auf entgegenkommende Schritte der Regierung, meinten einen Druck ausüben zu können. Dadurch kam aber eine gewisse Unsicherheit in die Verhältnisse, die gerade auf dem Schulgebiete etwas Bedenkliches hat. Vom buchstäblichen Festhalten des Alten bis zum Ausbeuten utopischer Pläne schwebte die Skala von Schulwün-

schen hin und her; jetzt wissen wir, daß sich die leitenden Kreise nicht stoßen und irre machen ließen, daß vielmehr die Reform lediglich ihren eigenen Gesetzen gefolgt ist. Und was ist das Resultat? Nun, die erneuerte und befestigte Überzeugung, daß unser höheres Schulwesen zwar manche Reform im einzelnen forderte, daß es aber im großen und ganzen kerngesund ist und vor allem, daß es nie und nirgends das deutsche Bedürfnis verleugnet. Wir dürfen stolz hintreten und sagen: „Dies ist unser, so laßt uns sagen und so es behaupten!“

Das Gymnasium und das nun so benannte Realgymnasium sollen zwar nicht, wie manche Wünsche wollen, eine Identifizierung der höheren Schulbildung verlangen; aber noch weniger sollen sie einen Dualismus fördern helfen, der in die Nation eine Brandfackel tragen oder darin verewigen würde, die, wie jene Sprachverwirrung des Alten Bundes, zuletzt das Wechselverständnis aufhebt oder erschwert. Diese Annäherung ist dadurch erreicht worden, daß bei der wesentlichen Einheit des Lehrplans bis zur Tertia

bis zu dieser Stufe ein Übergang von einer in die andere Anstalt möglich bleibt; dann durch eine Hebung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Leistungen auf den Gymnasien, der lateinischen auf den Realgymnasien. Wir gestehen, daß durch diesen Ausgleich einem prinzipiellen Interesse der nationalen Bildung, der Aufhebung oder wesentlichen Beschränkung des bezeichneten Dualismus, den viele Einsichtige beklagten, Vorschub geleistet worden ist. Das Fehlen oder Vorhandensein des Griechischen bildet nunmehr den einzig gewichtigen Trennungspunkt zwischen dem humanistischen und dem realistischen Gymnasium. Das alte Lied und alte Leid, daß das naturwissenschaftliche Interesse auf Gymnasien mehr zum Schein als in reeller Wahrheit fortvegetierte, muß nun verstummen. Dies ist nicht etwa durch besonders große Konzessionen an zu weit gehende moderne Forderungen erreicht worden — vielmehr hat auch hier die Besonnenheit gewaltet —, als dadurch, daß man den naturwissenschaftlichen Unterricht jetzt auf keiner Stufe der Gymnasialbildung, wie bisher geschehen,

unterbrechen läßt. Hatte es doch bisher in der That etwas Scheinhaftes, zwischen Quinta und Sekunda ein Intermezzo im naturkundlichen Unterricht zuzulassen, das nach Nichtachtung oder nach sich abfindender Verlegenheit aussah.

Anderseits aber kann die alte bildende und erziehende Kraft des Lateinischen, ähnlich wie in den Lateinschulen vergangener Zeiten, nun auch auf den Realgymnasien sich geltend machen, während bisher das Latein mit seiner pyramidalen Zuspitzung bis herab zu drei Stunden nur eine Halbheit und dadurch eine Art Unwahrheit blieb. Es ist eine Unrealität mehr aus der Welt geschafft durch die Verstärkung des lateinischen Unterrichts auf dem Realgymnasium. Natürlich soll das in keiner Weise ein Vorwurf gegen die frühere Unterrichtsverwaltung sein; vielmehr war es nur natürlich und notwendig, daß auf diesem Gebiet durch Irren und Versuchen der Acker immer mehr bereitet wurde.

Wir haben die Überzeugung, daß auf diesen Wegen nationaler Bildung sich unsere Jugend bald

zurechtfinden wird. Der eigentliche schöpferische Urheber des ganzen Reformplanes, Geheimrat Bonitz, war für sein Werk dadurch besonders berufen, daß er zugleich einer der gründlichsten Philologen, wie ein mathematisch durchgebildeter Gelehrter und Schulmann ist, darin fast ein Unikum in der preußischen Schulgeschichte. Dabei weiland Universitätsprofessor, vieljähriger Schulmann und Schulleiter, Mann der Schulverwaltung und pädagogischer Schriftsteller — besaß er alle Momente, auf welche es bei einem solchen Wirken ankommt. Jedenfalls hat diesem Manne gegenüber der Argwohn keine Stätte, er habe die klassischen Studien herabdrücken wollen, er habe die altklassische Gründlichkeit preisgegeben einem Haschen nach moderner Popularität zuliebe. Eins freilich macht stutzig: die Verlegung der Anfänge des griechischen Unterrichts von Quarta nach Tertia, und die mehr geduldeten als eifrig betriebenen schriftlichen griechischen Übungen. Man wird besorgt fragen: ist das nicht ein Stoß, vielleicht ein Todesstoß in die Hebung des griechischen Unterrichts, der wir in Litte=

ratur und Leben seit dem letzten Drittel des vorigen Jahrhunderts so unendlich viel verdanken? Zwar sucht diese Änderung durch eine Zusatzstunde in Tertia die Gesamtzahl der griechischen Lehrstunden einigermaßen festzuhalten; aber doch nur einigermaßen, und nicht mehr die elastischeren Jahre des Quartaners, der geistigen Muttermilch näher, werden den Wohllaut hellenischer Wort- und Satzgebilde aufnehmen.

Diese Bedenken teilen gewiß gerade die am meisten, die unserer Jugend, die zum Studieren bestimmt und geeignet ist, ein möglichst großes Maß griechischer Bildung gönnen. Daß ein Mann, wie Bonitz, keine wesentliche Verringerung griechischer Leistungen wollen kann, er, einer unserer feinsten Gräcisten, das bedarf des Wortes nicht. Immerhin ist die Probe abzuwarten, ob die eingeschlagenen Wege zum Ziele führen werden. Bei allen eigenen Bedenken und bei der gewissenhaften Beachtung der Bedenken anderer, komme ich doch zu dem Schlusse, daß die Schwierigkeiten auf diesem Wege überwunden werden können, daß das Ziel voll und ganz erreicht werden kann,

ohne die befürchteten Momente mit in den Kauf zu nehmen. Aber nur dann und dadurch, daß ein gewisser neuer und erfinderischer Geist sich in der Lehrerwelt regt, der gerade jetzt, wo es sich um ein hic Rhodus hic salta handelt, so hoch not thut. Das Griechischschreiben soll allerdings sehr beschränkt werden. Bonitz selbst ist offenbar nach schweren Bedenken und nachdem er selbst früher eine gute Lanze dafür gebrochen hatte; zu dem Opfer willig geworden; aber in dem System des Ganzen findet es allerdings schwerlich eine breitere Stelle. Ob dieses Fehlen ein Hinabgleiten zum minder gründlichen Betrieb des Griechischen zur Folge haben wird, läßt sich noch nicht übersehen; es muß diese Folge nicht haben, wenn die grammatischen Grundlagen auch ohne reichere schriftliche Übung die alten bleiben.

Die griechische Lektüre soll und darf keine Minderung, eher eine Mehrung und Steigerung erfahren. Das *Α* und *Ω* griechischer Dichtung, Homer, darf doch nicht die Dichterlektüre abschließen; Sophokles muß nach wie vor, ja mehr denn zuvor das

Werk der griechischen Lektüre krönen. Je mehr es gelingt, hier extensiv und intensiv die Forderungen zu steigern, um so sicherer wird das Wesen des Gymnasiums und seiner Bildung sich auch in einer vielfach heterogenen Gegenwart wirkungsfähig erweisen.

3.

Indem der revidierte Lehrplan der berechtigten Forderung der Zeit auf dem Gebiete der Mathematik und der Naturwissenschaften und des Französischen Rechnung trägt, giebt er ein ernstes Recht, im Zentrum der Gymnasialbildung, dem altsprachlichen Unterricht, den Hort der Väter zu hüten. Es wirkt wohlthuend, zu sehen, wie z. B. das Lateinschreiben in seiner Bedeutung für den lateinischen Unterricht überhaupt betont und festgehalten ist. In den Realgymnasien tritt vor allem die stattliche Mehrung des Lateinischen hervor, durch welche diese Sprache, an der wie an keiner anderen formale Sprachbildung sich lernen und üben läßt, ihre alte Mission wieder übernehmen kann. Wir sind überzeugt, daß damit der

leidige Widerspruch, wonach der zu größter Gründlichkeit prädestinierte Lehrzweig gerade zum ungründlichsten verkehrt wird, allmählich aufgehoben werden kann und wieder ein Mittelpunkt geschaffen ist, der etwas von Mark und Knochengerüste an sich trägt.

Jeder Schulmann, der dazu berufen war, auch Latein auf Realschulen zu lehren, weiß aus Erfahrung, wie tief unbefriedigend sein Wirken in diesem Stück bleiben mußte. Denn gerade auf der Stufe, wo sich bestimmte Unterrichtsresultate als reifende Früchte ansetzen sollen, war am wenigsten von solchen Früchten zu spüren. Der Lehrplan ist, wie ein tieferer Blick in die Sache lehrt, mehr, weit mehr als ein Kompromiß mit den Ideen und Wünschen der Zeit. Gewiß ist er das auch, wie es denn keine Schuleinrichtung giebt, die nicht auch etwas von der Zeitfarbe an sich trägt; aber jedenfalls haben wir es hier nicht mit einem Markten und Paktieren, sondern mit einer Arbeit aus einem Holze zu thun. Den bezeichneten Hauptpunkten gegenüber treten andere Modifikationen, wie die des Religionsunterrichtes,

das Aufgeben des Mittelhochdeutschen (dem ich in dieser Ausdehnung nicht beizupflichten vermag) und andere zurück.

Bildet der stärkere Betrieb des Lateinischen und die Pflege des Griechischen den charakterisierenden Unterschied des humanistischen Gymnasiums von dem realistischen, das dafür seinerseits die modernen Sprachen als seinen Hort betreibt, so stehen alle übrigen Schulen, die den Charakter von Real- oder höheren Bürgerschulen tragen, als die lateinlosen den lateinischen gegenüber. Es ist das Verdienst des neuesten Aktes der Schulgesetzgebung, daß diese Lateinlosigkeit nicht sowohl als ein Geduldetes erscheint, sondern als ein wohlmotiviertes Recht und eine weislich gepflegte Institution auftritt. Damit ist die kräftige Entwickelung dieser Zweige gesichert und verspricht, wie sich schon jetzt übersehen läßt, gerade nach dieser Richtung ein gedeihliches Fortschreiten. Es wird sich Preußen damit nur anschließen einer außerpreußischen, deutschen Entwickelung, die in vielen der mittleren Kleinstaaten ihre Früchte getragen hat. Das mittlere

deutsche Bürgertum findet hier gesunde und natürliche Bildungsstoffe, die es nicht hinaufschrauben in eine Sphäre, wo doch etwas von Schein und Halbheit übrig bleiben würde. Hier und an allen Stellen der verschiedenen Bildungswege wäre von einer Menge technischer Details zu reden; ich erinnere z. B. an die Geographie, deren Vertreter zwar nun aus dem Volleren schöpfen können, ohne doch alle Desiderien erreicht zu haben; aber ich sehe hier davon ab, wo es viel mehr auf eine Charakteristik für weitere Leserkreise, als eine detaillierte Prüfung des Einzelnen ankommt. Besonders hervorzuheben ist, daß, wie z. B. bei dem Religionsunterricht, nirgends prinzipielle Tendenzen trennend wirken, sondern wohlthuend tritt der sachliche Geist hervor, der sich streng und rein in dem didaktischen Bereiche hält. Und so muß es sein. Man soll nirgends auf den Verdacht geführt werden, daß hier Fußangeln und Selbstschüsse verborgen liegen. Wer eine Religionsstunde in der Woche weniger für richtiger hält, soll nicht gleich in den Verdacht kommen, daß er

dies nicht aus wohlerwogenen, der Sache selbst, d. h. dem Unterrichtsbedürfnis entnommenen Gründen, thut.

4.

Wir sehen, es handelt sich in dieser Schulreform keineswegs um radikale Umgestaltung, vielmehr steht auch hier das Neue, wie es sein soll, auf den Schultern des Alten. Das Werk tritt schlicht und bescheiden auf, greift in Wahrheit aber doch tiefer ein, als es auf den ersten Blick scheinen mag. Namentlich hat die so vielfach noch schwankende Realschulfrage durch die neueste Phase ihrer Entwickelung einen merklichen Ruck vorwärts gethan. Ein gut Teil von dem Suchenden und Tastenden, was unserem Realschulwesen noch anklebte, ist dadurch beseitigt worden und eine gesichertere, fertigere Gestalt an die Stelle getreten. Die Jugend Preußens wird diesen Fortschritt bald empfinden. Die Frage nach den Berechtigungen wird sich klären; das Irrlichtelieren, mit dem sich die Real- und höheren Bürgerschulen noch immer herumzuschlagen hatten, wird all-

mählich ruhiger Stetigkeit weichen. Die alte Rivalität des Emporkömmlings mit dem erbgesessenen Besitzer wird allmählich dem wechselseitigen Verstehen der eigenen und der Eigentümlichkeit des anderen Platz machen. Wohlan, es ist erfreulich, so besonnene und doch so eingreifende Schritte in den Annalen der Schulgeschichte verzeichnen zu können. Man vergleiche diese Reform z. B. mit denen des höheren dänischen Schulwesens in neuerer Zeit und man wird den Unterschied inne werden zwischen gesunder Ruhe und haltungsloser Hast. Auch das übrige Deutschland hat guten Grund, Preußen dies besonnene Vorgehen zu danken. Hat es von außen in diesen Fragen mancherlei Impulse erhalten, so werden dieselben doch erst durch die preußische Adoptierung und festere Gestaltung zu wahrhaft wirksamen Faktoren.

Verhältnismäßig von geringerem Belang ist das Neue, was die Reformbestimmungen für den inneren Gang des Unterrichts bieten. Hier lag für reformatorische Fingerzeige ein geringeres Bedürfnis vor,

doch liegt auch hier bei aller skizzenhaften Kürze manches gute Korn zutage. Nahe liegt der Appell an den tüchtigen preußischen Lehrstand: „Noch viel Verdienst ist übrig, auf, hab' es nur!“

IX.

Ein Blick in das höhere Schulwesen Dänemarks.

Nur einen Blick verspreche ich, denn ein Mehr, ein Eingehen vollends auf technische Einzelfragen, die ihrer Natur nach in das Fachinteresse fallen und in Fachblätter gehören, würde kaum auf einen Anteil weiterer Kreise zählen dürfen. Aber auch meine eigene Anschauung beschränkt sich auf kurze Einblicke in das Unterrichtsverfahren auf höheren Lehranstalten Kopenhagens und auf Mitteilung dänischer Schulmänner. Allerdings fehlte auch die Beschäftigung mit der einschlagenden Schullitteratur nicht, und namentlich waren es die Schulprogramme, die mir das Bild von dem höheren Schulwesen des kleinen, aber in Vergangen=

heit und Gegenwart so merkwürdigen Landes weiter ausführten und lebendig machten. Ich beschränke mich auf einige charakteristische und uns Deutsche gerade besonders interessierende Hauptpunkte. Anteil aber nimmt der gebildete Deutsche gewiß an dem Dänen und dem Dänentum, und an einer der wichtigsten Lebensäußerungen dieser vollen Beachtung werten Nationalität. Es ist die Stammverwandtschaft und Nachbarschaft, die in Sympathie wie im Kampfe durch die Jahrhunderte hindurch ein unzerreißbares Band zwischen uns geknüpft hat, und wenn die letzten Jahre namentlich des Streites mehr als der Zuneigung gesehen haben, und wenn das neue Deutsche Reich naturgemäß seine große nationale und politische Überlegenheit in die Wagschale wirft, so ist damit der alte Zusammenhang doch keineswegs zerrissen, und die leidenschaftliche Stimmung des Tages wird nicht ewig währen. Deutscherseits ist an eine Antipathie nicht mehr zu denken, seitdem die deutschen Wünsche und Ziele siegreich durchgefochten sind, zumal sich an jene Erinnerungen das Gedächtnis unserer nationalen

Erhebung überhaupt knüpft. Und daß ein Staat von noch nicht zwei Millionen Einwohnern sich gegen eine zehn- und mehrfache Übermacht so lange und so wacker gewehrt hat, auch das wird das Gedächtnis der Geschichte festhalten.

Das Schulwesen einer Nation, das niedere wie das höhere, ist zu allen Zeiten ein treuer Spiegel der Nation selbst, sowie der herrschenden Zeitrichtung gewesen. Denn die angestrebten Kulturzwecke eines Volkes, die man in der aufwachsenden Jugend verwirklichen will, charakterisieren die Bildungsideale des Volkes selbst. Nun ist man in Dänemark offenbar darauf bedacht, die seit dem letzten deutsch-dänischen Kriege erlittenen politischen Einbußen durch eine beschleunigte Kulturentwickelung des kleingewordenen Staates möglichst zu ersetzen, und es wird nur zu prüfen sein, ob die aufgewandten Mittel mit den gewollten Zwecken in dem richtigen Verhältnis stehen. Es ist eine Lage, ähnlich der Preußens nach dem Tilsiter Frieden. Denn auch Dänemarks Machtgebiet wurde im Jahre 1864 fast halbiert. Die Groß-

machtsträume waren ausgeträumt, die Loslösung des deutschen Elements der Elbherzogtümer beschränkte den Staat auf das reine Dänentum, und es hatte sich zu zeigen, ob die zähe Kraft des kleinen Volkes der neuen und schweren Situation gewachsen sei. Natürlich war während der Zeit des politischen Zusammenhanges der deutschen Herzogtümer mit Dänemark auch der deutsche Kultureinfluß stärker zu spüren als nach der Trennung, denn in jenen für uns so traurigen Zeiten, als der dänische Staat bleischwer und fast tyrannisch auf der deutschen Bevölkerung Schleswigs lastete, als man der deutschen Muttersprache dort ihr angestammtes Recht versagte, übten doch deutsche Bücher und nicht minder die Grundlagen deutschen Schulwesens einen sichtbaren Rückschlag auf das Dänentum. Diese Einwirkung ist heute, wo man mit fast selbstverständlicher Antipathie auf alles Deutsche blickt, in offenbarem Rückzug begriffen. Um so stärker weist die geistige Magnetnadel gen Norden, und man kultiviert mit allem Eifer die Selbständigkeit einer skandinavischen Litteratur,

neben welcher freilich, da sie nach Quantität und Qualität das Bedürfnis nicht völlig deckt, auch andere litterarische Ware, zum Teil nicht zu empfehlende französische, importiert wird. Auch in der höheren dänischen Schule der Gegenwart zeigt sich, wie wir bald sehen werden, eine rückgängige Bewegung des deutschen Einflusses.

Wenn wir das dänische höhere Schulwesen betrachten wollen, so sind wir vor allem auf die Hauptstadt, auf Kopenhagen, angewiesen. Denn wenn auch von den zwanzig staatlichen höheren Lehranstalten des Landes nur eine auf die Metropole fällt, so sind doch außerdem nicht weniger als sechs Privatschulen, die zugleich humanistische und realistische Bildungszwecke verfolgen. Aber überhaupt nimmt Kopenhagen in höherem Grade eine zentrale Stelle in dem Staate ein, als leicht irgendeine andere Hauptstadt anderer europäischer Länder. Ja in höherem Grade noch als Paris in Frankreich ist Kopenhagen der Brenn- und Herzpunkt in Dänemark. Das zeigt schon die äußere Größe. Hat die Stadt mit den

Vorstädten jetzt etwa 250000 Einwohner, so zählt die nächstgroße Stadt des Landes noch nicht 20000! Aber auch alles, was geistig lebt und strebt, erfährt die Anziehungskraft der großen Hauptstadt, die durch ihre Meereslage, ihre (wenn auch nicht mehr gleich glänzenden) Handelsbeziehungen eine so bedeutende Weltstellung behauptet. Vollends seit dem letzten Kriege, der das festländische Dänemark so stark geschmälert hat, ist die Großstadt auf Seeland die Sonne, von der Licht und Leben auf die übrigen Landesteile, die kontinentalen wie die insularen, fällt. Auch in dem Besitze der Kulturmittel hat die Hauptstadt fast ein Monopol. Hier beziehen alle studierenden Dänen die starkbesuchte Landesuniversität; hier liegen die anderen Fachinstitute des Landes, wie die Tierarzneischule, die höheren militärischen und seemännischen Anstalten; hier finden sich die größten, ja die einzig größeren Bibliotheken des Landes, die großartigen geschichtlichen und ethnologischen Museen und für die Kunst vor allem das Gesamtmuseum der Werke des großen Landsmanns Thorwaldsen, der in-

mitten seiner genialen Schöpfungen seine Grabstätte gefunden hat.

Wer die Stadt am Öresund besucht und vor allem das Drum und Dran ihrer Umgebung genossen hat, der vergißt die Bilder so leicht nicht. Nichts freilich von italischen, alpinischen oder norwegischen Reizen; ein Geist anmutiger, friedlicher Milde liegt auf Land und Meer, auf Wäldern und Wiesen; aber wie anmutig ist doch die lange Reihe von Seebädern und Landhäusern, halbversteckt zwischen den kräftigsten Buchen, bis hin nach Helsingör, das den Sund bewacht, und wo jetzt oft Hunderte von Schiffen unbesteuert den Eingang suchen. Doch ich verliere mich nicht in die fesselnde Landschaft und in die Geschichtserinnerungen aus alter und neuer Zeit, die hier auf Schritt und Tritt dem Fremdling aufstoßen. Von den frischen Seebildern kehren wir zurück in die stillen Schulstuben, denen dieses Mal unser Anteil gilt.

Inbezug auf das höhere Unterrichtswesen dagegen scheint nach dem oben Gesagten Kopenhagen auf den

ersten Blick kein bevorzugter Mittelpunkt zu sein. Es besitzt nur eine Staatsanstalt der Art, die sogen. Metropolitanschule, die nur eine verhältnismäßig geringe Zahl von Schülern (circa 160) aufzunehmen imstande ist; wohl aber tritt, wie bemerkt, eine ganze Reihe von Privatanstalten mit gleichem oder verwandtem Lehrplan in Konkurrenz mit jener Staatsanstalt. Dieser Wetteifer beider Schulgattungen mag an sich heilsam sein, weil er spornt und kein Einschlafen zuläßt; da aber immerhin und gerade heute in besonderem Maße die staatlichen Anstalten in höherem Grade die Garantie der Dauer und inneren Sicherheit bieten, so wäre es zu wünschen, daß der Staat auf dem höheren Schulgebiete größere Produktionskraft und Produktionslust zeigte, denn bisher. So zeigt sich im Vergleich mit Deutschland gerade das umgekehrte Verhältnis. Bei uns haben Privatinstitute einen schweren Stand, um sich gegenüber den staatlichen zu behaupten; in Kopenhagen gelingt ihnen dies trotz des höheren Schulgeldes. Der Grund liegt nicht in geringeren Leistungen der einzigen

Staatsanstalt, vielmehr genießt diese im Kreise der Interessenten Vertrauen und Achtung, sondern lediglich in dem Bedürfnis. Jene Unterlassungssünde des Staates beruht gutenteils auf der Abneigung der Volksvertretung (des Folkething), die bestehende Form der gelehrten Schulen zu fördern. Und hiermit sehen wir uns mittenhinein versetzt in die Gegensätze der in dem neuen Dänemark herrschenden Kulturtendenzen. Es kämpft offenbar eine starke anti-idealistische Strömung gegen die humanistische und religiöse; — auch dies ein Zeichen, daß jene beiden Elemente in der Jugendbildung eine offenbare Solidarität besitzen. So hat, um nur ein Beispiel, aber ein charakteristisches, hervorzuheben, die Zahl der Theologen in Dänemark sehr merklich und bedenklich abgenommen, offenbar ein deutschen Erfahrungen paralleles und verwandtes Symptom. Aber während bei uns die starke Ebbe schon seit Jahren abgenommen, und als einer der Gründe für jene Ebbe auch die materielle Unauskömmlichkeit vieler Pfarrstellen angeführt werden konnte, so dauert in Dänemark jene Ebbe fort, ohne

daß dort das dürftige Brot als Entscheidungsgrund gelten könnte. Denn gerade das geistliche Amt gewährt in Dänemark ein sicheres Brot. Und während vor wenig Jahrzehnten noch auf der Kopenhagener Universität weit über die Hälfte der Studierenden Theologen waren, so geht jetzt, wie mir ein angesehener Bestyrer (= Steuermann, also Vorsteher, Direktor) mitteilte, günstigenfalls die gleiche Anzahl von Theologen, wie von Juristen und Medizinern von den hauptstädtischen Schulen ab. Also ist diese Abnahme aus tieferen Gründen zu erklären. Die theologischen und religiösen Gegensätze stoßen in Dänemark und insonderheit in Kopenhagen stark aufeinander. Ein Hauptvertreter der linken Seite ist der begabte, auch in Deutschland wohlbekannte Litterarhistoriker Georg Brandes. Selbst in die parlamentarischen Verhandlungen des Folkething ziehen sich hemmend und erregend diese Prinzipienfragen. Man stritt z. B. heftig über die Form der Vereidigung der Abgeordneten, und es war mehr als eine Geschmacksfrage, wenn man längere Zeit damit hin-

brachte, das Epitheton „hochselige“ beim Tode einer Prinzessin zu bemängeln. Eine Abnahme des humanistischen Elementes und der Wertlegung auf dasselbe in den gebildeten Kreisen ist eine charakteristische Erscheinung der gelehrten Schulen Dänemarks. Und es ist dies der Fall, obwohl einer der ersten Philologen unserer Zeit, der greise J. N. Madvig, eine Reihe von Jahren hindurch teils als Kultusminister, teils als Unterrichtsinspektor an der Spitze des höheren Schulwesens gestanden hat, — ein Mann, wissenschaftlich von europäischem Ruf, beseelt von jenem stolzen Vaterlandsgefühl, das in Dänemark nicht selten ist, und von charaktervoller Energie, die keinen Widerstand scheut. Aber trotz dieser hervorragenden Ausrüstung vermochte er nicht wider den Strom zu schwimmen und mußte sich, von dem Zeitgeist überwunden, zurückziehen.

Auch die gelehrten Schulen Dänemarks sind Kinder der Reformation. Nirgends mehr als gerade hier wurde jahrhundertelang das Latein gleichsam als die geistige Muttersprache ihrer Zöglinge auf die-

sen Anstalten hochgehalten. Erzählt doch z. B. der Däne H. Steffens, ein Adoptivsohn Deutschlands, daß er in den achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts den lutherischen Katechismus in lateinischer Sprache habe lernen müssen. In allen, auch den kleinsten Städten des Reiches hatte die Reformationszeit in dem Eifer der ersten Liebe Lateinschulen gegründet, in einer Anzahl, die allerdings, um die bedeutenderen ausreichend dotieren zu können, später (seit 1739) zusammenschmolz. Diese Grundlage, obwohl in dem vorigen und diesem Jahrhundert mannigfach modifiziert, hielt sich bis in die Neuzeit. Da aber wurden, wie der Zeitgeist selbst, so auch die leitenden Behörden irre an der Richtigkeit der befolgten Grundsätze. Man glaubte, daß die reichlichere Aufnahme von Bildungselementen, die zu einer unmittelbar praktischen Verwendung geschickt machen, die leitenden Stände praktischer und nach allen Seiten hin aktionsfähiger machen würden. Man wollte die alten Bildungsgrundlagen, die klassischen Studien, nicht aufgeben; aber, indem man sie wesentlich schmälerte,

hat man ihnen ihre volle Wirkung genommen und treibt, ohne es zu wollen und zu ahnen, einer Halbheit zu.

Der Segen der griechisch-lateinischen Studien für unsere Jugend liegt wesentlich darin, daß sie den jugendlichen Geist heraus versetzen aus der Alltagswirklichkeit in eine schon hierdurch ideale Sphäre, und daß sie ihm in den Jahren der Bildsamkeit den Sinn für Gründlichkeit anerziehen und einpflanzen, der für jeden wissenschaftlichen und jeden praktischen Lebensbetrieb so wesentlich ist. Wenn aber diese Studien, halb betrieben, zum Dilettantismus statt zur Vertiefung und Beherrschung führen, so bleibt ihr Segen aus. Diese neue pädagogische Bewegung datiert in ihren Anfängen schon vom Jahre 1840, wurde 1850 weiter ausgebildet, und erhielt durch das Gesetz vom 1. April 1871 ihren vorläufigen Abschluß. Hiernach tritt der Schüler der Regel nach erst mit vollendetem zwölften Jahre in die erste, d. h. die unterste der sechs bis sieben Klassen, die je einjährigen Kursus haben; mit dem

achtzehnten Lebensjahre hat er die Schule absolviert. Der Unterricht zerfällt in zwei Abteilungen oder „Linien", eine vorwiegend sprachlich-historische und eine mathematisch-naturwissenschaftliche. Die vier untersten Klassen sind gemeinschaftlich; erst in den zwei obersten greift die Teilung des Unterrichts durch. An drei dänischen Anstalten beginnt diese Teilung schon von Anfang an. Nur sechs wöchentliche Stunden hat der lateinische Unterricht der untersten, sieben in der dritten Klasse. Das Gefühl, daß hier der Mittelpunkt und volle Schwerpunkt seiner Arbeit liege, kann deshalb von vornherein der Schüler um so weniger haben, weil in den beiden untersten Klassen Mathematik und Zeichnen, als ein Fach zusammengefaßt, auch mit sechs Stunden angesetzt sind. So fällt der Dualismus gleich von Anbeginn in das Bewußtsein der Schüler. Es ist begreiflich, daß bei solchen Verkürzungen der Lernzeit für das Latein auch die erreichten Ziele sich verkürzen müssen. Und so ist es. Latein z. B. wird also in den humanistischen Abteilungen dänischer Gymnasien nur sechs

Jahre lang mit einer zwischen sechs, sieben, acht und neun wechselnden Stundenzahl getrieben; bei uns neun Jahre hindurch mit einer wöchentlichen Stundenzahl von zehn bis acht. Ist auch die Wahl und Ausdehnung der Lektüre eine von der in Deutschland üblichen nicht allzu weit abweichende, so ist natürlich das Verständnis des Gelesenen, die Sicherheit, Gründlichkeit und innere Verarbeitung eine sehr ungleiche. Der Schüler kommt nicht zu einem Einleben und Zuhausesein, zu dem rechten Gefühl des Besitzens und Könnens. Das zu wenig fundierte Kapital verbraucht sich nach der Schulzeit rasch, und ich habe Klagen von gebildeten Dänen gehört, daß das wirkliche Verständnis eines altklassischen Autors wenig Jahre später verflogen sei. Vollends aber die Fähigkeit, Latein zu schreiben (von dem einst geübten Lateinsprechen und den Versübungen, die beide nicht vorkommen, völlig abgesehen) kann auch bei den besten Lehrkräften und einer von Natur geistig geweckten Jugend (und beides fehlt keineswegs) unmöglich auf diesen Wegen gedeihen. Und was hier

von dem Lateinischen gesagt wurde, gilt in noch höherem Grade von dem Griechischen. Gilt dies schon von der humanistischen Abteilung der oberen Gymnasialklassen, wo also die Schüler den altsprachlichen Unterricht wenigstens bis zum Abschluß der Schule durchmachen, so noch ungleich mehr von der realistischen, wo in der vorletzten Klasse zehn mathematische und fünf naturwissenschaftliche Lehrstunden eintreten, die alten Sprachen aber völlig verschwinden, so daß der vierjährige Erwerb der Vorstufen in keiner Weise reife Früchte tragen kann. Ich habe den Eindruck, daß klassisch gebildete und gründlich gewöhnte Lehrer sich in einem inneren Widerspruch mit Einrichtungen befinden, gegen welche sie doch nicht offen auftreten können. So erscheint dem deutschen Schulmann das dänische Schulwesen als eine Art Spiegel, aus dem ihm die Gefahren entgegenscheinen, welche ähnliche Reformen unseres eigenen Schulwesens heraufbeschwören würden. Der Schein tritt an die Stelle des Wesens, und, wenn auch nicht sofort, es müssen sich aus dem

Grundirrtum mit der Zeit tiefere nationale Schädigungen entwickeln. Es entspricht nur diesem antiidealen Geiste, wenn in den drei obersten Klassen der Religionsunterricht ganz wegfällt, der demnach (und das wäre eher zulässig) auch kein Prüfungsgegenstand im Abiturientenexamen ist. Mehrere Gymnasien indes haben auf eigene Hand diesen Unterricht festgehalten.

Und noch ein anderes Bedenken liegt gegenüber dieser Schulordnung nahe. Die höhere Schule, die ihrer Natur und Bestimmung nach keine Fach-, sondern allgemeine Bildungsschule sein soll, erhält, sobald man die beiden Hauptbildungsmittel, Mathematik und Naturwissen auf der einen, Sprachen und Geschichte auf der andern Seite, auseinanderreißt und als Einseitigkeiten pflegt, alsbald den Charakter einer Fachschule. Sie läßt den Besuchern der obersten Stufen die Wahl zwischen zwei Bildungselementen, während sie in der Kombination beider selbst das für die Jugendbildung Notwendige und Gesunde anordnen sollte. Die richtige Mischung

beider Elemente, des sprachlich-geschichtlichen und des mathematisch-naturwissenschaftlichen, ist eben Sache des Staates, der damit kraft seiner Autorität die Ziele und Wege der allgemeinen nationalen Bildung aufstellt. Jenem anti-idealen Geiste entspricht nur der ziemlich verwickeltere und mechanische Apparat des Prüfungswesens. Früher (von 1805 bis 1850) wurde die Abgangsprüfung als „examen artium“ vor den Professoren der Universität abgelegt, und der angehende Student hatte in seinen beiden ersten Semestern noch Vorlesungen über die Schuldisziplinen zu hören und über das Gehörte ein sogenanntes „zweites Examen“ zu bestehen. Im ganzen kann man, wenn man die humanistische Seite des Unterrichts ansieht, nur mit warmem, aber fast wehmütigem Anteil die Sisyphusarbeit tüchtiger Lehrer betrachten, die nur dadurch noch zu den Früchten, die ich vorfand, gelangen kann, weil die oberen humanistischen Klassen meist schwach besucht sind. So kann sich der Lehrer mit dem einzelnen Schüler weit mehr als durchschnittlich bei uns in Deutschland beschäftigen.

So wohnte ich einer Horazstunde in Prima, einer Homerlektion in Sekunda bei, worin jeder Schüler zum Übersetzen und an mehrere sich hieran knüpfende Fragen kam.

Wichtig für den deutschen Beobachter ist auch der gegenwärtige Betrieb des Unterrichts im Deutschen. Früher war die deutsche Sprache obligatorischer Lehrgegenstand durch alle Klassen; heute ist sie das nur noch in den vier unteren Klassen; in den beiden obersten, in denen gerade die Aussaat der früheren Stufen zu greifbaren und brauchbaren Früchten reifen soll, hört die Verpflichtung zum Anteil am deutschen Unterrichte auf, indem es dem einzelnen Schüler frei steht, statt des Deutschen das Englische zu wählen, — eine Freilassung, von der gerade jetzt häufig Gebrauch gemacht wird. Also wieder eine Halbheit und die Gefahr des Dilettantismus! Nicht ohne Grund hat daher der Geheime Konferenzrat Madvig, ein Mann, der sonst den Deutschen nicht allzu große Sympathie entgegenbringt, die Bedeutung der deutschen Litteratur für die allgemeine Bildung

seiner Zeit den Rektoren amtlich in Erinnerung gebracht. Natürlich ist dieser stiefmütterliche Betrieb des Deutschen ein Grund mehr, das Band zwischen dänischer und deutscher Litteratur zu lockern. Ob zum Vorteil dänischer Kulturentwickelung, das ist für uns keine offene Frage.

Mit diesen kurzen Winken wollten wir auf die charakteristischen Richtungen und Bedenken in dem höheren Schulwesen Dänemarks von heute hinweisen; ein Mehr wäre hier nicht am Platze. Man wird dort unter einem offenbar reichbegabten und in einem zwar kleinen, aber selbstbewußten Volke, vielleicht nach unlanger Erfahrung finden, daß einer in die Breite gehenden Allerweltsbildung eine konzentrierte und in die Tiefe dringende weit vorzuziehen ist. Denn alle Bildung soll Kraftentwickelung sein. Geistige Kräfte aber entwickeln sich wahrhaft nur bei einer einfachen, kräftigen und gesunden Kost. Wer nicht sammelt, der zerstreut. Auch die nationale Eigenart des Dänentums wird, wenn nicht alles täuscht, auf diesem Wege nachhaltiger konserviert wer-

den, als wenn sie dilettantischer Zerfahrenheit, welche die innere Sammlung stört und zerstören kann, zutreiben sollte.

Gewiß braucht eine numerisch so geringe Nation in dem geistigen und materiellen Weltverkehr mit den großen Kulturvölkern eine besonders vielseitige Ausbildung der Kräfte, denn ein Däne, der auch nur auf dreißig Meilen südlich sein Vaterland verlassen hat, vermag sich ohne Kenntnis fremder Sprachen nicht verständlich zu machen. Aber er darf trotzdem über der Peripherie das Zentrum nicht verlieren, das unersetzlich ist. Und wenn der ruhige und gerechte Beobachter auch verstehen kann, wie in einem Volke, das glänzendere Zeiten gekannt hat, nach den erfahrenen Schicksalsschlägen eine gewisse suchende, tastende Unruhe und eine Experimentierungslust aufkommen kann, die das äußerlich Verlorene nach innen ersetzen möchte, für uns Deutsche liegt nicht der geringste Grund vor, das Gleichgewicht zu verlieren und Versuche nachzumachen, deren Folgen unberechenbar sind. Es ist und bleibe ein deut-

sches Lebensgut, auch in der Jugendbildung im kleinen treu und gründlich zu sein; es liegt auch in dieser Art von Treue die Verheißung des Großen.

X.

Schülerwanderungen.

Zunächst hat auch die höhere Schule — wir betonen das immer aufs neue — sich um ihre nächste Aufgabe vor allem zu kümmern und sich vor einer falschen Vielgeschäftigkeit, die es liebt, über ihre Grenzen und Schranken hinauszugreifen, alles Ernstes zu hüten. Schulbänke und Schulstube sind ihre Welt, Wissen und geistiges Können zu fördern ihre Pflicht. Allein jeder Erfahrene weiß, daß auch jene nächste Aufgabe unmöglich gelöst werden kann ohne eine weise Rücksichtnahme auf die übrigen Faktoren, die auf das Leben der Jugend mit einwirken. Weise Teilung der Arbeit heißt ja überall nicht Ignorierung der übrigen Teile. Bildung und Erziehung sind, wie die

ethische und intellektuelle Seite des Jugendgeistes selbst, unlöslich verbunden, nur zwei Stücke derselben Thätigkeit. Haben wir doch in neuerer Zeit den Begriff des erziehenden Unterrichts gewonnen, und bekennen wir uns doch gern zu der umgekehrten Wahrheit, daß alles wahre Erziehen auch ein Bilden sei und sein müsse. Kein totes Wissen und keine gedankenlose Dressur! Darum werden sich Haus und Schule trotz aller Differenzen, die zwischen Nachbargebieten nie ausbleiben, ewig suchen, ja sich wechselseitig ergänzen und beleben müssen. Und das Bindemittel, das sich immer wieder geltend macht, das Gleichgewicht und gegenseitige Verständnis immer wieder herstellt, ist eben die gemeinsame Liebe zur Jugend. Nicht bloß negativ wird die rechte Schule darauf bedacht sein müssen, häusliche Hindernisse des Lernens und Fortschreitens nach Kräften wegräumen zu helfen; sie wird sich auch verpflichtet fühlen, positive Förderungen zu schaffen. Unter allen Umständen hat das Gesamtleben der Jugend für die Schule ein Interesse, wenn sie auch nur eine be-

stimmte und begrenzte Seite unmittelbar zu pflegen hat und für Art und Erfolg dieser Pflege verantwortlich ist. Ja, das häusliche Leben ist in den Augen der Schule um so bedeutsamer, weil sie weiß, daß das beste Leben der Jugend in dieser natürlichen Stätte der Freiheit und der Liebe gelebt wird. Dort vor allem wurzelt die sittlich-religiöse wie die leibliche Pflege. Ja, auch die leibliche. Und da diese wiederum auf das innere Leben der Jugend so sichtbar zurückwirkt, so ist es kein Wunder, wenn die Schule auch solche Mittel in ihre Beachtung hereinzieht, die das leibliche Leben der Jugend pflegen und fördern wollen. Und unter diese Mittel zählen wir vor vielen anderen die Unterhaltung und Neubelebung des Wandertriebes, jenes echtgermanischen Zuges, den unser Volk seit Jahrtausenden kennt und hegt, den es verewigt hat in den wunderbaren Naturlauten unserer Wanderlieder, der den romanischen und slavischen Nationen fast fremd ist. Auch die Jugend der Schulen hat von je ihren Anteil daran gehabt, von der Zeit der fahrenden Schüler an bis zu dem

neuen Anstoß, den die philanthropinische Richtung des vorigen und die Turnerei und der neue nationale Aufschwung unseres Jahrhunderts auch nach dieser Seite gegeben hat. Wie viel aber ist seit Jahrzehnten, seit die Dampfkraft die moderne Welt beherrscht, davon für uns und unsere Jugend verloren gegangen! Jene frische Wanderlust vergangener Zeiten war ein unverwüstliches Glied in der Kette von Bräuchen und Neigungen, die jener alten Zeit ein jugendlicheres und darum poetischeres Gepräge aufdrückten. Wie viele werden mit dem Verfasser des Zaubers jener Wanderungen gedenken, die in dem älteren Mann noch als die frischesten Lebenserinnerungen fortleben. Leichter Sinn, leichter Beutel und leichter Tornister, den Wanderstab in der Hand, Sang und Lied auf den Lippen, ein aufgeschlossener und immer wieder frischgenährter Sinn für die großen und kleinen Wunder der Natur, kecke Abenteuer; der junge Wanderer sonder Scheu vor kleinen Gefahren, sie eher herausfordernd, gelegentliche Geldverlegenheiten mit Humor tragend: — all das sind Züge

alter Wanderfahrten fahrender Schüler, Gymnasiasten wie Studenten, die auch in den niederen Volksklassen, im Handwerksburschenleben ihre so eigenartige Parallele hatten. Man stelle neben jenes frische Bild des Einst das verkümmerte Gegenbild des Jetzt. Das dumpfe, tabakdurchzogene Eisenbahncoupé; das Jagen der Züge, die ohne Ansehen des Unterschiedes zwischen schön und unschön gleich schnell an den Landschaften vorbeisausen; die ganze in das Innere der Wagen übertragene Alltäglichkeit trivialer Unterhaltung: — weder leiblich, noch gemütlich, noch geistig können solche Reiseeindrücke unsere Jugend bereichern, erfrischen und erheben. Auch haften sie nicht. Wie die Flügel des Dampfes das Reisen flüchtig machen, so verfliegen auch die Erinnerungen daran. Die alte Kunst des Fußlaufens scheint in der That schier im Erlöschen zu sein. Es war darum der Gedanke ganz zeitgemäß, den jüngst an einer berühmten Anstalt ein alter Zögling empfahl und durch seine Initiative förderte, eine Geldprämie oder ein Reisestipendium alljährlich für den eifrigsten Fußwanderer zu stiften.

Prämien treten ja stets als Lückenbüßer da ein, wo Notstände zu heben sind.

Darüber ist kein Zweifel, daß Reisen überhaupt für die Jugend ein hochwillkommenes Erziehungsmittel ist. Nur soll man nie vergessen, daß die Reiseziele mit den Jahren wachsen sollen, wie überhaupt der Mensch mit seinen Jahren und Zwecken wächst. Nichts verkehrter, als wenn man Knaben schon die größten Naturbilder, die Alpen oder das Meer oder gar die Wunder Italiens meint schauen lassen zu müssen. In diesen Jahren der Unreife vollends wandelt keiner „ungestraft unter Palmen“, und wer mit vierzehn Jahren Neapel gesehen hat, was bleibt, auch wenn er nicht sterben soll nach dem Sprichwort, für ihn im fünfundzwanzigsten Jahre übrig, als die Tropen und das Land, wo der Pfeffer wächst? Es muß eine Ausweitung und ein Fortschritt auch hier statthaben. Das Kind gehört dem Hause und der Heimat; dort soll es heimisch werden. Dem Knaben- und Jünglingsalter sind unsere vaterländischen Flußgebiete oder das deutsche Mittelgebirge

das angemessenste Terrain. Verfrühungen, die das Größte vorwegnehmen, wären auch hier eine Schule der Blasiertheit. Darum auch hier kein Regiment des Zufalls und der Willkür; auch hier etwas von Methode und erzieherischen Gedanken! Das Größte gehört auf die Höhe des Lebens.

Aber nicht überhaupt von Reisen, nicht von Familienausflügen oder von den Wanderungen einzelner Genossen reden wir hier; vielmehr von der Frage, ob und wie die Schule sich jenes unverwüstlichen Jugendtriebes annehmen und ihn unter ihrer Autorität fördern könne. Denn zunächst freilich fällt die Pflege dieses Bildungs- und Erziehungsmittels in das Ressort der Familie, und kleinere Schüler, Sextaner, Quintaner, Quartaner werden nur unter der Obhut der Eltern oder naher Verwandten sich als Anfänger in die Welt wagen dürfen. Für dieses Alter ist auch die Art, wie jetzt meist von Familien gereist und namentlich eine Sommerfrische gesucht wird, die ganz zweckgemäße: die Ansiedelung auf Wochen an einem bestimmten naturschönen Orte, von wo aus sich kleinere

oder weitere Ausflüge machen lassen. Es ist das im eigentlichen Sinne eine Kolonisation*), wo man die Gewöhnungen des Hauses in möglichst treuer Nachbildung in die Fremde überträgt. Über Spaziergänge kommt man da kaum hinaus. Aber was dem zarten Alter und der weiblichen Jugend genehm ist, genügt den kräftigeren Knabenjahren, vollends dem Jüngling nicht mehr. Ein eigentlich Neues bietet jene nur halbe Mobilmachung doch nicht; eine leiblich-geistige Gymnastik, eine Schule der Selbständigkeit ist sie nicht. Gar das müßige Verweilen in Bädern oder in eleganten Luftkurorten, wo Toilette und table d'hôte oft die Hauptrolle spielen, und der „Mensch mit seiner Qual" das Stadtleben en miniature fortlebt, liegen von allem Naturwüchsigen zu weit ab, um echt jugendliche Art wecken oder pflegen zu können.

---

*) Als obenstehende Zeilen geschrieben wurden, wußte man in Deutschland noch nichts von der Gründung von Ferienkolonieen, in denen den Kindern armer Eltern in großen Städten etwas von Naturfrische verschafft wird.

Immerhin sind Reiseerholungen der Jugend in der oder jener Gestalt vor allem das Vorrecht des Familienlebens. Auch mit einzelnen nahestehenden Genossen Ferienfußreisen zu unternehmen, ist selbstverständlich eine willkommene Form für erwachsene oder heranwachsende Schüler. Denn ein Alleinreisen empfiehlt sich am wenigsten in der Jugendzeit, denn das Wandern ist wie das Singen, Turnen und Spielen auf Gemeinschaft angewiesen. Als Eremit seine Straße zu laufen, erinnert an Botengänge, ohne Frische und Fröhlichkeit. Aber die Erfahrung zeigt, wie viele Hemmungen gerade diesen Formen des jugendlichen Reisens in den Weg treten. Die Eltern sind oft in der Zeit, wo es der Schülerwelt allein möglich ist, am Mitreisen verhindert, oder es kommt im besten Fall zu jener bequemen und modernen Art von Sommeraufenthalt, von der ich sprach. Gewiß wäre es heilsam, wenn die Schule in diese Lücken ergänzend und helfend eintreten könnte. Diese selbst, wie die Jugend, beide hätten den Segen davon. Kleine Vorspiele und Vorübungen zu größeren Wan=

derungen fehlen wohl kaum in einem deutschen Schulleben. Es werden Turnfahrten unternommen, halb- oder ganztägige Ausflüge, Sedanfeste werden gefeiert, und keinem Lehrer, der Herz und Kopf auf dem rechten Fleck hat, bleibt die heilsame Rückwirkung verborgen, die solche Wandergemeinschaft im kleinen auf Stimmung und Gesinnung der Schuljugend übt. Seltener schon sind, der Umstände und Kosten, des Zeitopfers und lokaler Schwierigkeiten wegen, solche Wanderungen mit Übernachtung, aber wo sie ab und zu auf offenen Anstalten gewagt werden, weiß der führende Lehrer, ist er anders der rechte Mann, zu rühmen, daß solche verlängerte Wandergemeinschaft die gute pädagogische Frucht jener kleineren Touren nur reifer und voller ernten läßt. Ich selbst gedenke z. B. mit Freuden einer zweitägigen Sekundawanderung an einem großen rheinischen Gymnasium in das malerisch schöne Ruhrthal mit den aussichtreichen Burgen Blankenstein und Volmarstein und der aus Karls des Großen Sachsenkriegen bekannten Hohensyburg. Durchweicht von einem sommerlichen Gewitterregen, langte die

muntere Schar auf der Burghöhe an und stak bald, während die nassen Kleider zum Trocknen aufgehängt wurden, in den wunderlichsten bäuerlichen Kostümen, die der biedere westfälische Wirt herlieh. Diese Travestierung gab das Signal zu der Bitte, vor den Augen des führenden Lehrers, der das Publikum bildete, ein Stück auf eilig hergestellter Bühne improvisieren zu dürfen. Dies Stück naturwüchsiger Romantik half über alle Nässe und Müdigkeit hinaus, und jeder hatte Überfluß an Reisehumor. Nur der Regen hatte auf Stunden getrübt, sonst nichts. Solche Erfahrungen können Mut machen, den Wanderstab unter der Ägide der Schule noch weiter zu tragen. Auf offenen Anstalten ist das bisher wohl nur ganz ausnahmsweise geschehen; geschlossene, in denen das Zusammenleben der Zöglinge unter einander, sowie der Lehrer mit den Schülern naturgemäß ein ungleich dichteres und engeres ist, pflegen um so eifriger diese schöne Sitte. Aber man wird nicht bereuen, hier und da von dem familienhafteren Geiste geschlossener Schulstaaten etwas auf die offenen zu übertragen.

Freilich, was bei den geschlossenen Erziehungsanstalten nur die natürliche Konsequenz ihres ganzen Zuschnitts ist, das soll bei den offenen erst ein Mittel werden, das Gute und Wohlthätige einer innigeren Gemeinschaft zu gewinnen. Mir sind es besonders frisch gebliebene pädagogische Erinnerungen, diese Reiseerlebnisse innerhalb einer berühmten Erziehungsanstalt, wo eine Prima, meist aus jungen und vielfach verwöhnten Adeligen zusammengesetzt, einmal in das Riesengebirge, dann nach Prag und über die böhmischen Schlachtfelder des Jahres 1813 zu führen war. Was etwa von Stutzerei, Blasiertheit, Vornehmthuerei und Bequemlichkeit in den jungen Leuten war, wie schnell fegte es die rüstige Wanderschaft aus; wie bald setzte sich gesunde Jugendnatur mit der kecken Lust an Kraftanstrengung, Abenteuer, Wanderhumor, Sang und Klang an die Stelle. Natur weckt Natur. Und der heitern Seite fehlte der Ernst nicht, schon die Schlachtfelder von Kulm und Nollendorf mit ihren Denkmalen sprachen vernehmlich genug von den Nöten und Siegen unseres Volkes zu den Herzen der jungen

Wanderer, deren Namen zum Teil mit jenen vaterländischen Gedenktagen verwachsen waren. Und vollends Prag! Diese imposanteste der Städte mit ihrer steingewordenen Geschichte, zu deren Verständnis von Karl IV. und Wenzel an durch die Husitenkriege und den Dreißigjährigen bis zu Friedrichs des Großen Siegestag die Schule selbst den Grund gelegt hat. Man mag sonst pädagogische Bedenken tragen, in großen Städten mit einer Schar erwachsener junger Leute länger zu weilen; aber, wo so vieles zusammentrifft aus Natur und Geschichte, die jungen Geister innerlich zu beschäftigen, wo weite Wege in und vor den Thoren sie im frischen Trab erhalten, da schwinden solche Bedenken gar bald. Es müßte ja ein stumpfsinniger Jüngling sein, durch dessen Seele auf den großen Aussichtspunkten wie Stift Strahow oder Belvedere mit dem Blick auf die hunderttürmige deutsch-slavische Stadt nicht sein historisches Gefühl hindurchzöge. Auch der Humor fehlte nicht neben dem Ernst, z. B. als der Kastellan des Waldsteinschen Palais ein ausgestopftes Pferd (es war ein Schimmel),

das dem großen Feldherrn einst unter dem Leibe erschossen wurde, uns mit den Worten zeigte: „Schaun's, meine Herren, das ist der Schecke, von dem der Dichter sagt: ‚und Roß und Reiter sah man niemals wieder'." Der gute Mann fand für diese Belehrung ein dankbar empfängliches, d. h. überheiteres Publikum.

Doch freilich, was geschlossene Anstalten vermögen und fast pflichtmäßig üben, das stößt bei offenen auf Schwierigkeiten. Gleichwohl ist es der Mühe wert, ab und zu Versuche in kleinerem Maßstab zu wagen. Ich meine so, daß ein berufener frischer Lehrer freiwillig eine kleinere Schar Freiwilliger sammelt, die unter seiner Leitung eine Ferienwanderung unternehmen. Nicht der Turnlehrer, wenn dieser nicht zugleich wissenschaftlicher, sondern nur technischer Lehrer ist. Allerdings sind norddeutsche Schulen gegen mittel- und süddeutsche, wo das Schöne vor der Thür liegt, ungünstiger gestellt, da im Grunde nur Berggegenden die rechte Wanderpoesie aufschließen können. Da ist denn die Eisenbahn, welche die interesselose Ebene überschlägt oder überbrückt, als Mittel zum Zweck will-

kommen, und der Hamburger, wenn er nicht das nahegelegene, naturschöne östliche Schleswig-Holstein mit seinen Seeen, Buchten, Buchenwäldern und Ausblicken auf das Meer vorzieht, steht bald am Nordrande des Harzes; der Berliner, wenn er nicht Rügen lieber und die blaue Ostsee aufsucht, rasch am Fuße des Riesengebirges oder unter den gelben Sandsteinfelsen der sächsischen Schweiz. Auch der Thüringerwald, der wie kaum ein anderes Mittelgebirge sich für solche Wanderzüge eignet, ist nicht unerreichbar. Der Gewinn solcher Schulwanderungen kann nicht hoch genug angeschlagen werden, — der Gewinn für Leib, Seele und Geist. Gewiß sind sie ein Stück echter Gymnastik; je naturwüchsiger und elementarer, um so wirksamer. Fuß- und Marschübungen treten neben das Turnen, Schwimmen, Turnspiele neben soldatisches Marschieren und Exerzieren, später das Fechten und Reiten als gleichwertige, ja fast als überlegene Übungsmittel der Körperkraft. Denn in Fußmärschen durch das Gebirge findet sich die Mehrzahl jener anderen Übungen in gewisser Weise vereinigt.

Diese Askese, die des Gefühls der Ermüdung Herr zu werden lernt, übt sofort auch eine moralische Rückwirkung. Dem jugendlichen Ehrgeiz wird es zur Ehrensache, sich nichts merken zu lassen, wenn die Füße nicht mehr recht fort wollen.

Und da sind wir schon von den äußeren zu den inneren Wirkungen gekommen. Für beide, Lehrer wie Schüler, d. h. aber für das innere Gedeihen des Schullebens könnten solche gemeinsame Fahrten eine Quelle heilsamer Förderung werden.

Für den Lehrer! Jüngeren Lehrern ist solches Zusammenwandern mit ihren Schülern eine unvergleichliche Schule. Freilich gehört ein kräftiger Ansatz von Takt und Autorität schon zu den notwendigen Voraussetzungen bei der Übernahme solcher Pflichten. Aber ist der Ansatz zu jenen, überhaupt doch unentbehrlichen, Lehrertugenden vorhanden, wie bilden und befestigen sie sich gerade durch eine derartige Bethätigung! Wir sagten oben, daß ein Hand-in-Hand-gehen von Schule und Haus als die Vorbedingung zu einer vollen und ganzen erziehe-

rischen und bildenden Einwirkung auf die Jugend gehöre. Aber wie wenig Gelegenheit doch wird auch bei dem besten Willen dem Lehrer geboten, seine Schüler in ihrem Element, im Familienleben kennen zu lernen, sie in ihrer Naturseite und in zwangloser Unbefangenheit zu beobachten. Große Klassen und große Städte lähmen vollends ein dahin gerichtetes Streben. Öffnen sich hier und da gastlich einzelne Häuser der Eltern, die Söhne, wenn überhaupt, treten ihrem Lehrer auch dann meist mit der Gebundenheit des Schülergefühls gegenüber. Und doch ist es wichtig zur Charakteristik der Schüler, bei Disziplinarfällen, zur wirklichen und kräftigen Einwirkung auch die Mittel zur ethischen und gemütlichen Würdigung der Jugend zu erhalten. Sonst entsteht eine durchaus einseitige Auffassung, die lediglich in die mehr oder weniger fertige Analyse des Cäsar oder Xenophon den Wert eines Tertianers setzt, ohne zu ahnen, daß in der Zukunft und Wirklichkeit des Lebens oft ganz andere Züge zu bestimmenden Faktoren werden. Jene Einseitigkeit ist alles eher als

Erziehung. Auf gemeinsamen, tagelangen, wochenlangen Wanderungen erschließen sich dem Lehrer, wenn er Augen und eine Spur pädagogischen Sinnes hat, die Individualitäten der Knaben, der Jünglinge, ganz anders als auf der Schulbank. Er erzählt und läßt sich erzählen; er giebt die zu singenden Lieder an und stimmt mit ein in den jugendlichen Gesang; er sammelt die ganze Schar, wenn sie nicht zu groß ist, um sich zu gemeinsamem Austausch, oder er zieht im Wandern die Einzelnen heran, um mit ihnen ein vertrauteres, manchmal auch ein in die Tiefe führendes Wort zu reden. Wie der Schüler dem Lehrer, so rückt der Lehrer dem Schüler menschlich näher. Und wie viel Anlaß zu gelegentlicher Anregung und Belehrung! Denn es ist ja selbstverständlich, daß solche Unternehmungen, unter das Banner der Schule gestellt, auch eine Seite des Ernstes, des Lernens haben werden. Natürlich ohne alle Pedanterie und ohne verstimmende Absichtlichkeit! Versteht der Lehrer hier den rechten Ton zwischen Ordnung und Freiheit zu treffen, so wird seine Menschen-, das

heißt Jugendkenntnis durch bewußte Beobachtung wie durch den unmittelbaren Verkehr bald wachsen; jede erweiterte Kenntnis aber der Jugend im ganzen wie im einzelnen wie auch des Lehrers Herrschaft über die Jugend erweitern. Wie manche verborgene Eigenart kann er in diesen unbewachten Momenten entdecken, welche die Schule selbst eher zurückdrängt als hervorlockt. Vor allem lernt er das Wechselverhältnis seiner Schüler zu einander, den gegenseitigen Einfluß, die Schülerfreundschaften 2c. auf diesen Wegen am sichersten kennen.

Diesem Ertrag für die Stellung des Lehrers zu seinen Schülern entspricht nur der Gewinn der Schüler. Von der leiblichen Förderung haben wir kaum nötig noch ein Wort zu sagen. Für Söhne großer, naturloser Städte ist dieselbe am wertvollsten. Frische der Wangen, Stählung der Kräfte, mannhafte Widerstandsfähigkeit gegen Verweichlichung bringt gewiß jeder Knabe von solchen Wanderwochen mit nachhause. Es ist ein wirksames Gegengewicht gegen das übertriebene Sitzen, Lesen, Schreiben, gegen gesellschaftliche Ver=

frühungen, gegen die Nervenerregung musikalischer Überspannung. Manches verwöhnte Muttersöhnchen, das zuhause bis sieben und länger schläft, mußte unterwegs um vier oder fünf aus den Federn, und auch hier wird — wer kennt nicht die Elasticität der Jugend? —, was zuerst eine Last, ein Druck war, zur Lust, zur Freiheit. So erinnere ich mich, daß müdegewanderte Sekundaner sich am andern Morgen zwischen drei und vier Uhr schon auf der Kegelbahn unserer Herberge vernehmen ließen. Ja, eine unersetzliche Kraftentwickelung und Kraftsteigerung ist die physische Frucht solcher Wanderungen. Und wie jede Übung im Leben wieder Vorübung zu weiteren Zielen wird, so wird auch diese zu einem Fürs-Leben-lernen dadurch, daß sie vorschult für die Märsche des künftigen Soldaten, für welche die Anlage keineswegs so selbstverständlich ist, als manche meinen. Von dem moralischen Ertrag, der diesem physischen auf dem Fuße folgt, sprachen wir oben schon. Das Gemütsleben erntet reiche Früchte in dieser aktivsten kameradschaftlichen Gemeinschaft. Neue Freundschaften werden

gegründet, alte befestigt. Ein Schatz gemeinsamer Erinnerungen wird später immer wieder hervorgeholt. Doch hier nur noch ein Wort über die zu erwartenden Bildungsfrüchte!

Es ist zunächst doch wie eine praktische Heimatskunde, dieses gemeinsame Wandern unter erprobter Leitung. Die Natur von Gebirge und Fluß, Quelle, Bach, Wasserscheide wird in diesem realen Anschauungsunterrichte der Jugend vorgeführt, ja mancher Sohn der norddeutschen Tiefebene sieht auf solchen Ferienwanderungen den ersten Berg, vollends die erste Burg. Manchem wird der erste Blick auf das Meer, oder es erschließt sich ihm die Natur der Landseeen in Ost-Holstein, in Mecklenburg oder in den sonst naturarmen Marken, die wenigstens diesen Schmuck mit Stolz aufzeigen können. Im Harz wird ein Bergwerk befahren, und der deutsche Bergwald öffnet seine Schatten und Zauber. Spezielle Naturliebhabereien, wie Botanisieren, Steinklopfen, Insektensammeln u. a. schließen sich namentlich im Knabenalter bei manchem an, die Sinne werden geschärft

und geübt. Aber auch die ersten Berührungen mit dem Volksleben gesellen sich dazu, doppelt neu und fesselnd für die jungen Insassen großer Städte, die wie abgeschlossen von der Landbevölkerung aufgewachsen sind. Das ist Unnatur, die sich rächt, wenn sie nicht durchbrochen wird. Wenn der Bauer in die Stadt kommt, zum Markte etwa, dann ist er ein halber Fremdling; ganz anders erscheint er unserer städtischen Jugend, wenn sie ihn aufsucht zuhause, in seinem Element, wenn sie von der ländlichen Herberge aus die Bauernbursche in angeerbter Volkstracht an der Dorflinde abends ihre altererbten Volkslieder anstimmen hört oder sie im Vorbeiwandern mitten in der heißen Arbeit des Tages auf dem Acker beobachtet. Auch den Wechsel der Mundart zu erleben, hat für Schüler, die schon ein sprachliches, namentlich auch ein muttersprachliches Interesse auf der Schule gewonnen haben, eine Anziehungskraft. Wie spitzt der niederdeutsche Knabe die Ohren, wenn er auf einmal von oberdeutscher Mundart umgeben ist! Und wenn auf solchen Wanderungen Städte berührt werden, so

tritt die Kunst an die Stelle der Natur, erweitert den Gesichtskreis, fordert zur Vergleichung mit der Heimat heraus, giebt Fragen und Rätsel auf, die sich der junge Geist entweder selbst beantwortet oder von dem Lehrer sich lösen läßt. Bauart und Baukunst, der Stil kirchlicher und weltlicher Bauwerke, Sammlungen, interessante und der Jugend zugängliche Industrieen, wie vieles tritt da bereichernd und anregend in den Weg. Und gerade allem diesem gegenüber muß der Lehrer der rechte Vermittler und Interpret sein; besser, weil persönlicher, als der rote Bädeker, der allen alles sein will, und darum, so nützlich und reell er sonst sein mag, immerhin die Gefahr eines verflachenden und mechanischer Routine dienenden Encyklopädismus mit sich führen kann. Überall wo in Stadt und Land ein historischer Zug sich einweben läßt — Burgen und Kirchen, wie manchen Anlaß geben sie! —, da soll man es nicht unterlassen. Deutsche Natur und deutsche Geschichte sollen zusammenwirken, um das Vaterland bekannt und lieb zu machen, und gerade Spezialgeschichte, von welcher der Unter=

richt nur geringe Notiz nehmen kann, gehört so wesentlich zu der vaterländischen Geschichte, deren Charakter gerade die unlösliche Verbindung der allgemeinen Volksgeschicke mit der Besonderheit der Stammeserlebnisse ist.

Soll es bloß ein frommer Wunsch bleiben, was ich unserer Jugend, soweit sie überhaupt zu solchen Jugendfreuden Zutritt erhalten kann, hier gewünscht habe? Soll der alte Wandertrieb, ebenso deutsch wie jugendlich, hinwelken unter der Ungunst veränderter Zeitzustände, soll er zu den „nationalen Antiquitäten" geworfen werden, von denen nur die Romantik alter Wanderlieder oder etwa die Biographie eines längst heimgegangenen Menschenlebens noch wehmütige Kunde giebt?

XI.

Das Fortleben des klassischen Altertums nach der Schulzeit.

Die Statistik ist heutzutage eine wissenschaftliche Macht geworden. Wir wollen zählen, rechnen und wägen, um für unser Urteil eine Unterlage zu haben. Wir führen also einen Faktor aus dem mathematischen und Natur-Gebiet in die Wissenschaft des Geistes ein, um aus den exakten Gebieten möglichst gesicherte Maßstäbe zu gewinnen. Aber freilich — nicht alle Gebiete sind dieser Methode zugänglich. Es giebt hier Imponderabilia und inkommensurabele Größen. Das gilt auch von der Frage, die als Überschrift über diesen Zeilen steht. Gewiß erregt es das größte Interesse, zu erfahren, ob wirklich eine acht- bis zehn-

jährige Beschäftigung mit dem klassischen Altertum ein tieferes Verhältnis der Sympathie und Einsicht erzeugt habe, — ein Verhältnis, das für ein Menschenleben ausreichend, und noch in die Jahre des Greisenalters seine Strahlen wirft.

Denn die Selbstberuhigung, es genüge, wenn die Alten formal und material während der Schulzeit selbst, wie jener Mohr, ihre Schuldigkeit gethan, — diese Beruhigung ist mehr eine faule Ausrede, als eine Antwort auf unsere Frage. Bei anderen Lehrfächern ist der Zusammenhang mit dem ferneren Leben und der weiteren Bildung sichtbar gegeben. Was in Geschichte und Geographie, was in Französisch und Englisch gelernt worden, das erhält nach der Schulzeit unfehlbar in irgendeiner Gestalt seine Fortsetzung. Mit den altklassischen Studien steht es wesentlich anders. Gewiß, wenn sie auch nur ein vorüberziehendes Moment in der Gesamtbildung wären, so könnte schon darin ein Motiv für den Schulbetrieb liegen. Aber wie anders doch, wenn die Frucht ihres Betriebs auch eine stets erkennbare, prägbare wäre;

wenn gerade die Lehrgegenstände, auf welche am meisten Zeit, Licht und Liebe verwandt wird, auch besonders deutliche Spuren ihrer Einwirkung zurückließen. Unsere neuesten Lehrpläne in Preußen erweitern das Lateinlernen auf dem Realgymnasium. Wäre es ein Empfehlungsbrief für diesen wichtigen Schritt, wenn die zu erntenden Früchte mehr geglaubte als angeschaute wären?

Natürlich dürfen wir nicht bei den Fachgelehrten, den Philologen und Historikern, die Information, die Statistik jenes Fortbestandes suchen, denn bei ihnen spinnt sich der Faden nach der Schulzeit ex officio weiter und verdichtet sich sogar zu immer stärkeren Banden.

Aber die allgemeine Bildung, die freie Liebe zur Sache, der Trieb, auch ohne amtliche Nötigung der Jugendliebe treu zu bleiben, wie zeigt sie sich in unseren Tagen? Denn nicht das, was der Schüler unmittelbar lernt und leistet, giebt ein richtiges Bild von dem wahren Stand der Sache. Vielmehr wirkt hier die gesetzliche Forderung, die nahenden

Schrecken der Abgangsprüfung, der Einfluß geachteter und begabter Lehrer dergestalt mit, daß es äußerst schwer fällt, ein reines Facit zu ziehen. Wenn aber nach einem Jahrzehnt und länger die alte Liebe nicht gerostet ist, wenn noch fortstudiert wird, wo keine äußere Pflicht treibt, dann hat das Rechenexempel seine Probe bestanden, die Feuerprobe, wo Metall und Schlacken sich gesondert haben.

Allerdings giebt eine schon in der Schulzeit gepflegte Privatlektüre nach Maß und Art schon eine gewisse Orientierung über die Frucht, ob sie angesetzt habe oder taub geblieben und abgefallen sei. Aber die volle Probe ist doch nur die lebendige Verbindung des späteren Lebens mit der Liebe der Jugend.

Alle Erfahrung, die der Schreiber dieses Aufsatzes gemacht hat — und er hat auf den verschiedensten Gebieten seines Wirkens nicht wenige machen können —, stimmen darin mit den zahllosen Erfahrungen anderer überein, daß das freie und tiefe Verhältnis zur Antike in starker Abnahme begriffen ist. Die Gründe für diese Zeitsymptome lassen sich

leichter erkennen als wegräumen. Denn Zeiterscheinungen, sobald sie einmal erstarkt und zu Zeitmächten geworden sind, lassen sich nicht wie Steine am Wege beiseite schieben. Es ist vielmehr ein ohnmächtiges Steuern gegen Sturm und Wogen, die mächtiger sind als Menschenkraft.

Man kann sagen: der Hauptgrund jener Erkältung liegt darin, daß das Interesse der Zeit überhaupt nach Maß und Art abgenommen hat. Seitdem der lateinische Anstrich der höheren Bildung gewichen war, d. h. seit Anfang des laufenden Jahrhunderts, wich natürlich auch das imposante Übergewicht des Lateinischen. Denn übt die römische Litteratur auch nicht entfernt den Zauber der griechischen, so wurde sie doch der deutschen Jugend durch das darauf verwandte Zeitmaß ungleich vertrauter und die praktisch-produktiven Übungen im Lateinschreiben, im Versemachen und im Lateinsprechen ersetzten dem Schüler durch das Gefühl gelingender Kraftübung den Mangel des fesselnden Reizes, welcher der griechischen Lektüre in Homer, Sophokles, Herodot,

Plato und Demosthenes innewohnt. Wo ist diese allbeherrschende Stellung des Latein geblieben? Es ist daher kein Wunder, daß selbst in den Teilen Deutschlands, wie vor allen in Sachsen, die alte Vertrautheit mit der traditionellen gelehrten Sprache wesentlich zurückgegangen ist. Nicht inbezug auf die wirkliche theoretische und methodische Kenntnis des Idioms, vielmehr ist die bewußte Einsicht in die stilistischen Gesetze und Feinheiten der Sprache gestiegen. Die Fähigkeit, Stücken aus einem modernen deutschen Autor lateinische Form zu geben, hat an Sicherheit und Gewandtheit wesentlich zugenommen, seitdem in der Lehrerwelt die Kräfte und die Neigungen für diese sprachvergleichenden Übungen gewachsen sind. Alle Reflexion stört den Instinkt der Natur und schwächt ihn ab. Lateinschreiben konnte in alter Zeit zur andern Natur werden, es war naturwüchsig mit allen Mängeln dieser Art und Kunst; heute ist der Sinn geschärft zur Vermeidung stilistischer Gebrechen, aber der Schüler hat auch an Leichtigkeit und Frische der Produktion viel verloren.

Die griechische und lateinische Privatlektüre auf Gymnasien ist, einzelne Schulen ausgenommen, bis auf den Nullgrad herabgesunken, das Übersetzungsunwesen, fast einer Bankrotterklärung gleichkommend, in demselben Verhältnis gestiegen, — der Abweg also, auf dem keine Blüte und Frucht mehr gedeihen. Eine reiche und freie Privatlektüre war sowohl ein Probierstein für die erworbene Liebe und Fertigkeit wie ein Sporn zu weiteren Studien. Von gedruckten Übersetzungen aber wußte unser höheres Schulwesen vor siebzig Jahren noch nichts. Heute liegt es wie ein Fluch auf unseren Gymnasien, der den Segen der Arbeit, die Lust und Spannkraft eigener Thätigkeit, die rechte Schaffensfreude gar nicht aufkommen läßt.

Wie soll da lebendige Rückerinnerung und das köstliche Gefühl, daß dem Schweiß auch der Erfolg entspreche, aufkommen können, wo die Erinnerung an Platon und Sophokles mit dem bösen Gewissen offenen oder geheimen Betrugs, grober Selbsttäuschung und feiger Trägheit belastet ist? Können wir die Schüler höherer Klassen nicht wieder in die Lage bringen, selb-

ständig und darum mit Liebe zu arbeiten, so ist die auf die Alten verwandte Zeit in der That erfolglos, ja oft weniger als das, wenn Ehrlichkeit und Treue gerade hier mit Füßen getreten werden. Ich glaube nicht, daß jetzt bei so komplizierten Lehrplänen das Privatstudium der Alten wesentlich wieder aufleben würde, die Schule selbst und unmittelbar hat aber die Aufgabe, ganz andere Massen in der Lektüre zu bewältigen, auf daß ebenso die Anschauungen voller und reicher werden, als die Gewandtheit und Leichtigkeit im Verständnis der Autoren sie steigern.

Die jüngste preußische Lehrordnung betont wiederholt diese Ziele. Es steht zu hoffen, daß diese Lebensfrage der klassischen Lektüre und damit des klassischen Unterrichts nicht zur Phrase werde. Bis hierher stärker gepflegte Aufgaben, Grammatik und schriftliche Übungen sollen gerade deshalb künftig zurücktreten, weil man Zeit und Kraft gewinnen will für eine Ausdehnung der Lektüre. Sollen wir, statt diese Intention scharf im Auge zu behalten, von der alten Gründlichkeit abgehen, und die erstrebte Bereicherung der

Lektüre doch nicht betreiben? Das sei ferne. Wenn aber die neuen Gesichtspunkte wirklich mit Geschick und Interesse von befähigten Lehrern verfolgt werden, so kann und wird eine neue Ära für diese Studien anheben. Die Grammatik wird mehr und mehr als Mittel zum Zweck des Verständnisses der Autoren scheinbar Terrain verlieren, Abbreviaturen werden eintreten müssen, die falsche Verwechselung von Wissenschaft und Schulpraxis wird auch hier fallen müssen; aber welcher Lehrer bringt nicht gern ein Opfer von Liebhabereien, wenn er dafür die Aussicht gewinnt, die Sache und das Wesen zu retten, ja sie vielleicht tiefer zu gründen unter den Gebildeten, ihren bisherigen Verächtern. Eine kürzere, gedrungenere, mehr auf das Wesen gerichtete Methode heißt keineswegs Ungründlichkeit, die wir ja durch den altsprachlichen Unterricht gerade bekämpfen und ausrotten wollen; vielmehr gilt es, die Schullitteratur in dem bezeichneten Sinne und Geiste umzugestalten, die ausgetretenen alten Irrwege zu verlassen und sich erfinderisch zu erzeigen in der Entdeckung von

neuen Wegen. Die Umformung auf diesem Gebiete ist aber durchaus abhängig von einer Feststellung der Ziele, die erreicht werden müssen.

Wird die Lesung der Alten immer mehr als das Hauptziel des altsprachlichen Unterrichts anerkannt, so wird ein Kanon der Lektüre nach Umfang und Art festzustellen sein, unter dessen Maß eine Normalschule nicht bleiben darf. Ist auch diese Frage im einzelnen hier nicht zu erörtern, so wage ich doch nicht zu viel, wenn ich das doppelte oder dreifache Quantum im Vergleich mit den bisher üblichen Maßen verlange. Hat aber diese völlig veränderte Methode sich ausgebildet, so wird auch dies eine ihrer Früchte sein, daß sie zum privaten Mehrlesen wenigstens einzelne Schüler locken und spornen wird. Denn es heißt hier: je leichter das Verständnis wird, desto größer das Verlangen nach Mehr. Wir können auf diesem Wege die alte Familiarität wiedergewinnen, die so sehr abhanden gekommen ist, und dadurch auch das Fortwirken der klassischen Bildung auf die ganze Lebensdauer.

Ich kenne achtzigjährige Greise, alte Schüler von Pforta, die noch lateinische Verse im Odenmaß oder in Distichen zutage fördern. Die alte Jugendliebe ist noch nicht gerostet, und sie machen eine Art Verjüngungsprozeß durch, wenn sie, wie einst unter Ilgens Augen, mit oder ohne Gradus ad Parnassum sich auf dem Musenberge niederlassen. Das sind freilich seltene Vögel heute. Ein alter Konsistorialpräsident erzählte mir, vor zwanzig Jahren noch habe er als Neujahrsgruß gar manches lateinische carmen von den Pfarrern der Provinz erhalten. Diese Sitte und Gabe sei aber bereits merklich ausgestorben. Das möchte ja sein, denn die Fähigkeit, lateinische Verse zu drechseln, so berechtigt diese Eigentümlichkeit bei alten Fürstenschülern z. B. ist, das Wesen der Sache trifft sie doch nicht, und auf keinen Fall giebt selbst die Meisterschaft im Versifizieren einen Maßstab für den Erwerb des Bürgerrechts im Verständnis der antiken Litteratur. Vielmehr giebt das den Maßstab: kein griechischer oder lateinischer Autor, der überhaupt hineinreicht in die Sphäre des Schulverständnisses,

darf den Schüler in Verlegenheit setzen; in einzelne Autoren muß er so eingelesen sein, daß ein wirkliches Heimischwerden erreicht ist. Im ersteren Falle kommt es natürlich nicht darauf an, ob einzelne Wörter dem Übersetzer fehlen, ob einzelne sachliche Bezüge nicht gleich klar und zur Hand sind; aber im großen und ganzen muß das extemporale Verständnis sicher und gewiß sein. Ist dies die Ausrüstung der Schulzeit — und wer will leugnen, daß ich hier von keinen Träumen rede? —, so müßte es wunderlich zugehen, wenn nicht das künftige Leben ebenso die glücklichsten Erinnerungen an die Alten, wie die nicht minder beglückende Lust, diese Fäden fortzuspinnen, als Ernte mitnähme. Denn beides läßt sich nicht trennen.

Wo solche glückliche Studienerinnerungen bestehen, da wird und muß auch der Trieb zur Fortsetzung des Begonnenen fortbestehen. Und welcher Besitz wird damit von der Jugend dem Alter übergeben! Da ist kein totes Kapital mehr, keine rostige Münze, auf deren Edelmetall die Inschrift kaum mehr lesbar ist. Ein „Besitz für immer“ tritt ein in dem Jugend-

erwerb, auf den die meiste Zeit und Mühe verwandt worden. Keine Nation kennt bis jetzt diesen Zustand so wie die englische. Hier ist die Liebe zu den Alten von einzelnen Männern tiefer und zäher als irgendwo festgehalten worden. Die Zahl derer, die Latein und Griechisch verstehen, ist ungleich geringer als bei uns; aber was sich in Deutschland so oft verflacht, das wird in England zu einem wirklichen Eigentum. Dort giebt es Banquiers wie G. Grote, die Griechisch und Latein mit völliger Leichtigkeit lesen, die den ideellen Zusammenhang zwischen Athen und London, zwischen Rom und Paris dem Leben selbst entnommen haben, aber denen daher die alte Welt lebendig wird durch die Anschauung der neuen, und denen wiederum die Gegenwart in klareren Zügen vor die Seele tritt, dadurch, daß sie sich ihnen illustriert durch die Analogieen ihrer klassischen Studien. In unserem Vaterlande, wo doch das klassische Altertum die bei weitem breiteste Basis der nationalen Bildung gefunden hat, fehlen neuerdings ähnliche Erfahrungen fast völlig. Um so erfreulicher sind und wirken sie, wo sie uns

dennoch als seltenste Ausnahme begegnen; so erinnere ich mich, daß ein ergrauter preußischer Oberpräsident mir mit Stolz und völliger Sicherheit einen Chorgesang der Antigone aufsagte, um mir das „anch io son pittore“ kurz und gut zu beweisen. Einem alten Landpfarrer, der sein fünfzigjähriges Amtsjubiläum feierte, überreichte ich eine lateinische Gratulationsepistel; nach wenigen Tagen erhielt ich eine warm dankende Antwort in fließendem Latein. Ich kenne alte Pastoren, die ihren Horaz und Tacitus noch mit Lust und Leichtigkeit lesen; da reichen sich denn Jugend und Alter die Hand, und welche Fülle andersartiger Jugenderinnerungen erwachen wieder bei solchen Repetitionen in der stillen Greisenzeit. Wieder steht vor den altgewordenen Augen die Gestalt des geliebten Jugendlehrers, aber auch der mutwillige neckische Humor erwacht. Es ist, als ob die lange Reihe von Zwischenjahren zusammenschrumpfte zu einem flüchtigen Intermezzo.

Ich kenne in einzelnen Städten griechische Kränzchen, zu denen auch Ärzte und Juristen gehören,

die mit frischem Enthusiasmus diese schönste aller Litteraturen auffrischen und erneuern. Aber es sind dies immer vereinzelte Erfahrungen; könnten sie doch allgemeiner, ja die Regel werden! Viel würde zur Erreichung dieses Zieles beitragen, wenn auch mehr Stellen und Abschnitte sich wörtlich einprägten. Es liegt eine eigene Magie in der Möglichkeit, das Schönste sich ganz leibhaft und treu immer wieder zu vergegenwärtigen. Es ist dasselbe Geheimnis wie bei dem Einprägen und festen Besitz der heiligen Spruchweisheit der Bibel.

Das Lateinische bleibt zu sehr belastet von Nebenrücksichten, aus denen man es treibt, um eine freie Liebe entbinden zu können, die das Griechische so voll und ganz hervorzulocken weiß. Das Latein soll zugleich ein Hauptmittel formaler Bildung sein; es soll Grammatik und Schreibübungen ganz anders pflegen als die Nachbarsprache. Kein Wunder, daß das Griechische, ohnehin so viel reicher, so viel sympathischer, dem geförderten Schüler fast wie eine Sonntagsfreude im Vergleich mit dem Schweiß des Werktags erscheint,

wie ein siegreicher Rival der lateinischen Sprache gegenübersteht.

Auch kann die Beschäftigung mit der Antike nur dann die rechte Frucht tragen, wenn sie bis in die reiferen Lebensjahre fortgesetzt oder dann wieder aufgenommen würde. Und dies zwar aus mehreren Gründen. Der wesentliche Charakter der hellenischen Litteratur ist gesunde Einfalt. Sie kennt kein Haschen nach Effekt, kein aufgedunsenes Pathos, kein krankes Empfindeln. Das sind aber Charakterzüge, die erst der Mann voll und ganz würdigen kann, dann aber um so tiefer. So ist es eine allerwärts bestätigte Erfahrung, daß man von der vaterländischen Litteratur manches aufgiebt mit zunehmenden Jahren, daß z. B. Schiller im späteren Mannesalter nicht mehr die Sympathieen der Jugend festhält, während Goethes milde Weisheit allezeit gefällt und befriedigt. Die griechische Dichtung ist einem solchen Wechsel nicht unterworfen. Das Größte und Beste in ihr, Äschylus und Sophokles, Aristophanes und Platon, Demosthenes, Herodot und Thukydides, vor allem doch der ewig

junge Homer, — sie altern und veralten nicht. Man mache die Probe. Antigone und König Ödipus kann man in allen Stimmungen, in jedem Lebensalter und jeder Lebenslage immer wieder lesen; das Werk erscheint in gleicher, immer wohlthuender Schönheit. Es ist das der sicherste Beweis für die ruhige Plastik, die maßvolle Harmonie, in der die Spuren leidenschaftlicher Erregung ausgetilgt sind. Und darum gerade können diese Kunstwerke auch geradezu für die Erkenntnis des Kunstschönen so sicher wirken, aber erst in reiferen Jahren. Denn der Sinn für Einfalt und Sachlichkeit, für das edle Maß ist keine Mitgift einer noch gärenden Jugend. Einen ganz andern Kreis beschreibt der Geist, der zugleich in jugendlicher und in männlicher Gestalt die Antike angeschaut hat, mit dem ahnenden Enthusiasmus der Jünglingsjahre und mit der reifen Erkenntnis der männlichen. Keins ohne das andere. Denn auch ohne die Wärme der Jugend ist eine innere Aneignung des Schönsten, was Zeit und Erde tragen, nicht möglich. Historisch sehen kann nur das gereifte Mannesalter, aber nur historisch sehen

wäre von vornherein die privilegierte Altklugheit und unerquickliche Kühle.

Leben aber die altklassischen Studien noch fort in dem Mannes- und Greisenalter, so reichen sich auch in diesem Stück Jugend und Alter die Hand und der Kreislauf des Lebens ist auch hierin beschlossen. Ist das nicht auch ein Stück Harmonie, ein echtes non scholae sed vitae discendum?

XII.

Der Dualismus in der höheren deutschen Bildung.

Es wäre doch eine ideale Aussicht, wenn die höhere Schulbildung eine im wesentlichen einheitliche sein könnte. So war es in vergangenen Zeiten, als die alte Lateinschule die gesamte nach höherer Bildung strebende vaterländische Jugend auf harter Schulbank vereinigte. Das Latein bildete den Stolz und den unterscheidenden Besitz, auch wo nicht die Studien der Hochschule die Scheidewand von den bürgerlichen Gewerbsständen noch erhöhte. Wer Latein wußte oder lernte, der fühlte sich wie einverleibt einem Orden oder einer Zunft, und wußte, daß er als junger Ritter vom Geiste einen unendlichen Vorsprung hatte vor seinen nicht-lateinischen Altersgenossen oder Mitbürgern.

Das Latein war wie eine Parole, ein Erkennungszeichen, das den Kenner von der großen Masse der Uneingeweihten heraushob. Heute, wo Gymnasium und Real= oder höhere Bürgerschule (um noch den alten Namen festzuhalten) sich entwickelt haben, fehlt dieser Einheitspunkt. Schon auf der Schule bekämpfen sich Bildungsunterschiede, die im ferneren Leben zu immer größerer Kluft sich erweitern. Man hat die Ziele des Lebens zu sehr auf die Bildungswege zurückwirken lassen. Und doch betont man so gern, daß es sich bei den Realschulen nicht handle um eine Fachbildung; daß vielmehr auch diese Anstalten, wie die Gymnasien, allgemeine freie Bildungsschulen seien. Die Trennung der Wege würde also logisch erst da zu beginnen haben, wo das Allgemeine aufhört und das Besondere beginnt. Und es fehlt keineswegs an Stimmen, die diesen einheitlichen Boden herstellen wollen. Der bedenkliche Unterschied von historischer und natureller Tendenz, von moderner Utilität und der guten alten Unabhängigkeit von der unmittelbaren Verwendbarkeit soll

aufhören; der Gebildete soll sein Bildungsideal nicht erst rechtfertigen müssen als das richtigere, idealere. Es waren doch schöne Zeiten, als sich in festen sicheren Linien das Schulziel dem jugendlichen Geiste in zweifelfreier Einheitlichkeit darstellte. Niebuhr schreibt 1828 an Dahlmann: „Ein wahres Ereignis, dessen Folgen nicht zu berechnen sind, ist die Errichtung einer sogenannten höheren Bürgerschule in Köln, — ein Gymnasium mit Ausschluß der alten Sprachen, wie es gutmütige und philiströse Liberale wollen. Unsere Philologie läßt sich allerdings nicht auf die Dauer behaupten; ihre Herrschaft im Unterricht wird vergehen und man muß sich darein ergeben: aber dann die neue Ordnung der Dinge so einrichten, daß das Reich den Musen bleibe und nicht die Banausie auf den Thron komme.“ — Diese Briefstelle giebt zu denken, es schreibt sie ein Mann, der, wie kaum ein zweiter, damals in Deutschland und Preußen zu dem Wirken eines Kultusministers berufen schien: durch seine Stellung als Gesandter in Rom tief eingeweiht in die Kirchenpolitik seines Staates, als einer der

größten Historiker und Philologen der Zeit im Zentrum jeder idealen Bildung, für die Vorzeichnung aller nationalen Bildungswege geschickt wie wenige. Er ersieht, daß die alte klassische Einseitigkeit sich auf die Dauer nicht halten lasse, aber er ersieht auch, daß die Barbarei hineinzubrechen drohe, wenn nicht „die Musen" das letzte Wort führten. Niebuhr will für keine Gesellschaftsschicht die „Alten" entbehren, aber freilich stärker in der Prophetie als in der Bezeichnung des praktisch Möglichen und Nötigen, betont er nur das ideelle Ziel, ohne die rauhen Wege zu charakterisieren.

Das ist klar, und heute durch eine lange Reihe von Versuchen, von Tasten und Irren immer klarer geworden, daß eine völlige Unifizierung der höheren deutschen Bildung zu den Unmöglichkeiten gehört. Denn es wäre eine völlige Thorheit, um einer abstrakten Bildungseinheit willen, die dem höheren Gewerbestand unbedingt unentbehrlichen Vorkenntnisse zu unterlassen. Ohne das Griechische kein Gymnasium! Ohne das Englische — Sprache und Litteratur —

keine Realbildung! Beide Sprachen zusammen sind aber wie eine der Tragfähigkeit unserer Jugend unmögliche und dabei zwecklose Leistung. Es ist also eine Scheidung gegeben und unumgänglich. Aber das bleibt eine nationale Lebensfrage, daß das möglichste und möglichst dichte Naherücken der beiden Bildungswege immer mehr durchgeführt wird. Und diese Ausgleichung liegt vor allem in dem zähen Festhalten des Lateinischen als eines gemeinsamen Geistesbesitzes. Nicht die buchstäbliche Konformität in der Stundenzahl des Lateinischen ist es, worauf es ankommt, sondern ein Betrieb in solcher Ausdehnung auf beiden Schulen, wie er allein das Fach zu seinem vollen Rechte, zu seiner vollen Wirkung kommen läßt. Mit dem Latein läßt sich weder spielen noch halber Ernst machen, auch ein bescheidenes Plätzchen in der Peripherie statt im Zentrum führt zu gar nichts. Aut Caesar, aut nihil. Gerade das Fach, von dem und durch welches Seichtigkeit, ungründliches Halbwissen, dilettantische Selbstgenugsamkeit womöglich für immer ausgetrieben werden soll, darf nie und nimmer zum

Mittel der Halbheit degradiert werden. Das wäre verkehrte Welt. Dies hat man in neuester Zeit und in der jüngsten preußischen Lehrordnung treffend erkannt. Man hat das Latein auf dem Realgymnasium, nicht auf denselben, aber auf einen verwandten Fuß gesetzt wie im humanistischen Gymnasium. Ein völliges Zusammenfallen beider Lehrpläne ist schon darum unthunlich, weil denn doch einzelne Fächer im Interesse der Zukunft der Realgymnasiasten noch dazu oder wenigstens in anderer quantitativer Mischung getrieben werden müssen, Zeit und Kraft aber nicht ausreichen würden, um beiden Interessen gerecht zu werden.

Offenbar kommt der neue preußische Lehrplan dem Wunsche vieler Einsichtigen, dem Dualismus im höheren Schulwesen möglichst zu begegnen, weit entgegen. Und mehr läßt sich nicht verlangen noch erreichen. Aber wie beschränkt ist die Differenz im Vergleich mit dem früheren Wechselverhältnis beider Schulformen! Im Grunde beschränkt sich nun die wesentliche Differenz darauf, daß das humanistische Gymnasium heute als charakteristisch unterscheidendes

Merkmal das Griechische, das realistische das Englische bietet.

Diese Modifikation neuesten Datums ist aber ein großer Fortschritt. Oder ist es gleichgültig, ob in der Bildungsweise unserer beiden höheren Schulformen die alte spröde Distanz bleibt oder eine innere grundsätzliche Annäherung stattfindet? Wer die Dinge einigermaßen en gros nimmt, der wird wegen einer Antwort kaum im Zweifel sein.

Es ist die aristokratische Bildung der höheren leitenden Stände, die möglichst egalisiert werden sollen, ohne doch das berechtigte Sonderinteresse völlig aufzuheben. Es bleiben noch immer Differenzen genug, wenn hier die Pflege oder Nichtpflege des Griechischen oder Englischen den Unterschied macht. Natürlich ist das Lernen und Verstehen der schönsten aller Sprachen, der glänzendsten aller Litteraturen, die ungleich einschneidendere Differenz. Wenn wir dem Gymnasiallehrplan ein gewisses Streben nach Idealität nachsagen, so geschieht dies wesentlich im Blick auf das Griechische, dem ein bekannter Naturforscher

den Beruf angewiesen, gegen den modernen „Amerikanismus“ zu wirken. Das Englische kann neben oder nach der Schulzeit privatim noch nachgeholt werden, sonst aber hat unsere gesamte Jugend aus den höheren sozialen Kreisen ihren Anteil an denselben Bildungsstoffen und Bildungsmethoden. Diese Solidarität der geistigen Interessen, die früh gepflanzt wird, um nie wieder aufgegeben zu werden, ist ein kostbares Gut, durch nichts zu ersetzen. Nächst dem großen Vorzug, auf Schritt und Tritt an die Volksgemeinschaft erinnert zu werden, steht die andere Gemeinschaft der gleichen einheitlichen Jugendbildung, auf die wie auf eine zweite Muttersprache der jugendliche Geist sich immer wieder berufen und zurückbeziehen kann. Hier ist Heimat, hier liegen die Wurzeln aller Geisteskraft, keine Sprach- und Gedankenverwirrung wie weiland in dem Babel zur Zeit des alten Bundes.

Gewiß, die neue Lehrordnung ist ein Schritt vorwärts auf dem Wege zum Ziel. Der Charakter einer Fachschule statt einer idealen Bildungsschule, dieser

Wahn, der so viel geschadet hat und schadet, wird immer kräftiger zertrümmert. Im Realgymnasium, wo das Griechische fehlt und ganz naturgemäß fehlen muß, vertritt das Lateinische die Antike überhaupt. Und indem die Jugend dieser Schulen nunmehr in volleren Zügen aus diesen Quellen schöpft, erobert sie das antike Element, wenn auch in beschränktem Umfang, so doch ausreichend, um quellenmäßige Anschauung auf römischem Boden zu gewinnen. Diese Bildung aber geht weit hinaus über grammatische Bildung, Sprachkenntnis und ein erweitertes Maß klassischer Lektüre. Erst durch den klaren und sicheren Einblick in die römische Litteratur erhält der Schüler überhaupt einen Maßstab für die geschichtliche Würdigung. Wie durch einen Zauberschlag werden weltgeschichtliche Motive klar, die ohne dies immerdar nur nachgesprochene bleiben würden. Das klassische Heidentum bleibt nach seiner Größe wie nach seiner Schwäche nun kein toter Buchstabe, keine leere Phrase mehr. Es treten die Elemente alles höheren Unterrichts, das antike, das deutsche, das christliche, sich gegenseitig be-

stätigend wie bekämpfend, auseinander. Das heidnische in seiner Lichtgestalt als das humanitäre, erreicht jetzt die jungen Geister in Licht und Schatten, das eine Element wird zum Kommentar des andern. Nichts Menschliches bleibt nunmehr der Jugend fern. Die Höhepunkte des klassischen Heidentums treten hervor; der ganze Umfang dessen, was es vermochte, wird klar, und wenn der Schüler den Katechismus oder dessen Quelle, die heiligen Urkunden selbst aufschlägt, so sieht er, wie eine völlig neue Geisteswelt, nachdem die alte, die humanistische Heidenwelt abgelaufen ist, ihre Schwingen regt. Und was hier in den beiden großen Typen des Heidentums und des Christentums erschienen ist, diese vorbildliche Gestalt des Naturlebens und der erneuerten Menschheit, wiederholen sich überall da, wo ein trotziges und verzagtes Herz gegenübertritt dem Heil und dem Frieden eines erneuerten Weltlebens.

Mehr wie Bilder kann kein Unterricht geben, aber es sind doch hier Bilder von einem so wesentlichen und wirkungsvollen Urbild, daß die Anschauung

des Bildes nicht ohne Einwirkung auf das innerste Personleben bleiben kann. Und da, wo diese Welt des Heiligen anfängt zu durchsäuern und umzugestalten, da kann von keinem Dualismus mehr die Rede sein, denn da ist dafür gesorgt, daß die ewigen Gedanken der Einheit und des Friedens, auch wo sie sich nicht aufdrängen, auf dem Throne sitzen. Denn die stillen Wege sind die wahren Wege des Geistes. Eine reiche, weite Peripherie und ein festes, enges Zentrum, eine Konzentration und Harmonie ist die Mitgift der höchsten Bildung. Hier ist es leicht, auf allen Stufen des Lebens hinzuzulernen; das neue fügt sich dem alten organisch an, das Wissen bleibt kein äußerliches, weil hinter ihm eine treibende und ordnende Kraft steht. Es wird zu mitthätigen Werkzeugen, die geschickt sind, aus Stoffen persönliche Kräfte zu werden. Vor allen Dingen, auch der Realgymnasiast lernt nun schon frühe, die Quellen zu suchen, und damit das *A* und *Ω* jeder wissenschaftlichen Erkenntnis.

Die Frage nach der Beseitigung des Dualismus,

von der wir reden, hat ein nationales, ein Zeit-Interesse, aber auch ein menschheitliches von großer Tragweite. Zuletzt soll doch an die Stelle moderner Komplizierung eine sichere Einfachheit treten. Nicht alle Schritte zu diesem Ziele sind gethan, aber ein bewußter Anfang ist gemacht, von dem aus die Fortsetzung leichter ist, als von dem gepflegten Gegensatz zu dem Beginn einer aufrichtigen und von Überzeugung getragenen Annäherung.

Solche Annäherung der beiden Bildungslinien, der humanistischen und realistischen, macht auch eine wirkliche Aristokratie der Bildung möglich, die ein schroffer Dualismus unmöglich macht. Hier würde unbedingt der innere Krieg der Zweiheit fortdauern, der so viele Kräfte lahmlegt. Ist aber das Latein Gemeinbesitz geworden, das beide Schulformen zu schützen haben, so stehen die also Gebildeten wie eine Phalanx Schulter an Schulter, die ganz anders tonangebend und herrschend wirkt, als früher das alte Gymnasium, von dem sich die modernen Kräfte und Sympathieen zum Teil fremd und feindlich abkehrten.

Nur das Griechische, wie bemerkt, bleibt dann den Realgymnasien fern. Aber diese Entbehrung kannte schon die alte Lateinschule, eine Dispensation von dem Griechischen war früher auf unseren Gymnasien möglich, und den Schülern des Realgymnasiums können bei dem Reichtum der Hülfsmittel mehr hellenische Bildungsstoffe aus Kunst und Litteratur zugeführt werden, als das in früheren Jahrzehnten im Durchschnitt selbst am Gymnasium möglich oder wenigstens thatsächlich war. Das ist aber die Aufhebung des Dualismus im Geist und in der Wahrheit. Nicht mechanisch und buchstäblich, wohl aber dynamisch und wesentlich. Denn der Dualismus füllt da und dort, wo eine Annäherung entsteht, stark genug, um zu verstehen, was des andern ist. Dann schaden die Differenzen nicht nur nicht, sondern sie sind ebenso viele Vorzüge, weil lebensvolle Momente eines freigestalteten Lebens. Also auf eine minimale und durch das Lebensbedürfnis selbst gebotene Differenz der beiden Schulformen kommt es an, eine solche Differenz, die namentlich den idealen Geist des alten

humanistischen Gymnasiums überträgt auf die nachbarliche Schwesteranstalt, auch wenn diese im Betrieb einzelner Fächer noch abweicht von der älteren Schwester. Ich erörtere die Frage hier nicht, welche Konsequenzen dies für die Zulassung der Realabiturienten zu den Universitätsstudien haben kann; aber das ist klar, daß diese Frage und ein vertrauendes Entgegenkommen erleichtert wird, wenn der Trennungspunkte immer weniger werden. Auch die Schullitteratur kann wesentlich zu diesem Ziele beitragen. Es ist nicht wohlgethan, in Übertreibung der Arbeitsteilung immer besondere Schulbücher für die beiden Formen der Gymnasien zu schaffen, vielmehr soll sich schon hierin die möglichste Gleichheit ausprägen. Alles feinere und wahre Verständnis eines lateinischen Autors, der Prosa sowohl wie des Dichters, kann nur erreicht werden auf den obersten Lehrstufen durch eine Vertrautheit, welche die Mühsal des ersten Verständnisses hinter sich hat. Man denke an Horaz. Wie soll er dem Schüler nahe treten, wenn nicht eine Auswahl des charakteristischen, d. h. den Dichter

wie seine Zeit charakterisierenden, dem Schüler wirklich in Saft und Blut übergegangen ist. Wenige, aber wirklich familiär gewordene Schriftdenkmale! Denn die Ausbreitung statt der Vertiefung schadet auch hier mehr, als sie nützt, denn sie macht den Grad von Aneignung unmöglich, auf der allein eine feste und lebendige Anschauung sich erzeugen kann.

* * *

Die Erfahrung wird gewiß nicht lange ausbleiben, daß bei der Verkürzung des bisherigen Abstandes zwischen Gymnasial- und Realbildung unserer Jugend und die Nation wohlfahren mögen. Es wird sich diese Annäherung mit ihren Folgen bis in unseren Reichstag und in unsere Landtage fühlbar machen. Auch die Litteratur der Zeit wird den Segen davon erfahren, denn der Geschmack und das Urteil über die Erzeugnisse unserer Dichtung, ja der gesamten Presse wird allmählich strengere und gediegenere Maßstäbe gewinnen, und das will wahrlich etwas sagen in dem alten Streit von Vertiefung und Verflachung, der

unser deutsches Leben so schwer geschädigt hat. Welches Geistesfutter z. B. in der zum Teil kläglichen, zum Teil schmählichen Eisenbahnlitteratur ist heute möglich geworden. Jede folgenreiche Werbung für gediegenere Kost ist ein wahrer Kulturfortschritt.

XIII.

Ein Wort über Hausbibliotheken.

Wohl manchem unserer Leser sind Goethes geflügelte Worte über das Lesen in jenen beiden humoristisch gehaltenen Episteln im Gedächtnis, worin er einem fragenden Freunde in heiterem Übermute Antwort giebt, wie das deutsche Haus sich vor den Gefahren der Vielleserei wahren könne. Der Dichter tröstet den besorgten Volksfreund vorab mit dem freilich wohlfeilen Troste, Bücher hätten ohnehin nicht die Kraft, „des Menschen schon entschiedenen Hang und seine Neigung zu wenden". Nur bestärken könnten sie ihn in seiner Gesinnung oder den unentwickelten flüchtig erregen.

„Sag' ich, wie ich es denke, so scheint durchaus mir, es bildet
Nur das Leben den Mann und wenig bedeuten die Worte."

So Goethe. Und in der zweiten Epistel empfiehlt er den Hausvätern, die Töchter vollauf mit Hausarbeit zu beschäftigen:

„Wahrlich! wären mir nur der Mädchen ein Dutzend im Hause,
Niemals wär' ich verlegen um Arbeit, sie machen sich Arbeit
Selber genug, es sollte kein Buch im Laufe des Jahres
Über die Schwelle mir kommen, vom Bücherverleiher gesendet."

Es ist das natürlich keine Lösung, sondern eine schalkhafte Umgehung der Frage, die allerdings eine nationale Lebens- und Kulturfrage ist. Der starke Lesetrieb ist echt deutsch und ebenso eine Macht wie das Schrifttum, das ihn befriedigen will. Sollte die realistische Gegenwart je diesen charakteristischen Zug antasten, — verwischen und beseitigen würde sie ihn gewiß nicht; sie würde ihn höchstens auf andere Gebiete geistiger Interessen hinüberlenken. Ist aber einmal dieser Lesetrieb so lebendig vorhanden, so gilt es, ihn zu regeln und in gesunder Weise zu befriedigen. Der Goethesche Satz von der schließlichen

Wirkungslosigkeit des geschriebenen und gedruckten Wortes ist doch nur halb wahr, und für werdende, unbefestigte Geister giebt ja auch der Dichter selbst jene Einflüsse zu. Aber auch das reifere Leben, wenn es stets in einer bestimmten Geistesatmosphäre atmet, wird unvermerkt in diese Luft hineingezogen, und das alte Wort, der Tropfen höhle den Stein aus, behält für jung und alt seine Wahrheit. Hierin liegt die geheime Macht der Tagespresse und der Parteiorgane, welche die Mehrzahl ihrer Leser wie mit eisernen Klammern oder mit dichten Netzen in Beschlag nehmen. Ist dies die Lage, so wird man um so gewissenhafter nach dem Was? und Wie? des Lesens fragen müssen. Ich suche die Frage von einer neuen Seite aufzufassen, indem ich dem gebildeten deutschen Familienleben die Anlage von Hausbibliotheken empfehle. Ein vornehmes Wort, das leicht abschrecken könnte. Man setze, wenn man will, statt des griechischen das bescheidenere heimische „Bücherei", das noch im vorigen Jahrhundert von Dichtern wie Bürger, Voß, Herder gebraucht und in

diesem z. B. von E. M. Arndt wieder aufgefrischt ward, sich aber auch, wie so manches kerndeutsche Wort, in die verwandte holländische Sprache zu dauernder Bewahrung hinübergeflüchtet hat. Es handelt sich keineswegs um den Vorschlag, hochragende Repositorien mit einem bunten Gemisch von Büchern wie einen lästigen Ballast dem deutschen Hause aufzubürden. Das wäre nur ein neuer Schein, und gerade allem Scheinwesen möchte ich entgegentreten. Strenge Auswahl ist eine Feindin der Masse. Erinnern wir uns, daß das alte deutsche Haus von einiger Bildung und einigem Besitz, zumal vor der Schreckenszeit des Dreißigjährigen Krieges, der so viel Blüte von unserem Volkstum abstreifte, wohl wußte von einer „Bücherei“ oder „Liberei“, und heute noch pflegen die meisten englischen Familien, und nicht bloß die hochadeligen, ihre großen Bücherschätze, ihre Hausbibliotheken. Was dort bei freilich ganz anderem Wohlstand im großen möglich ist, das wird bei rechtem Verständnis und gutem Willen bei uns nach kleineren Maßstäben doch wohl nicht un=

möglich sein. Oder sollte gerade hierfür, für die bedeutendsten Zwecke, kein Geld übrig sein?

Ansätze dazu finden sich freilich auch in Deutschland vielfach, aber selten nach bestimmten oder vollends nach den richtigen Grundsätzen ausgebildet.

Und welches sind diese richtigen Grundsätze?

Sie werden sich am sichersten von den Zwecken herleiten lassen, die man dabei verfolgt. Und dieser Zweck kann kein anderer sein, als dem Familienleben die geistigen Mittel zu schaffen, die nicht bloß einem oder dem andern, namentlich nicht allein den männlichen Mitgliedern, sondern als ein Gemeinbesitz des Hauses allen dienen sollen. Dies vor allem ist zu betonen, daß auch auf diesem Wege das Gemeinmeinschaftsleben des Hauses gebaut, entwickelt und gepflegt werde. Es ist dabei selbstverständlich, daß namentlich der Hausvater und die erwachsenen Söhne, wie ein Sondergebiet geistiger Interessen, so auch besondere Büchersammlungen haben. Aber dem Trennenden muß ein Einigendes gegenüberstehen, soll anders die Familie eine bestimmte Physiognomie erhalten,

an deren Zügen sie kenntlich ist. Es wird dabei in erster Linie allerdings gemeinsames Lesen, Vorlesen vorausgesetzt, von dessen bauender und bindender Wirkung jeder Kundige zu sagen weiß. Aber auch, wo neben das gemeinsame Lesen das Einzellesen tritt, wie muß doch auch dies auf die Gemeinschaft belebend zurückwirken, wenn alle oder die meisten Familienglieder sich an den gleichen Stoffen genährt haben und sich nun im Austausch daran erfreuen und bilden können. Schon dies Bedürfnis allseitiger und treuer Aneignung, wo das Bedeutende nicht einmal, sondern wieder und wieder gelesen, genossen und in persönlichen Geistesbesitz verwandelt wird, fordert ein eigenes Sammeln und Haben.

Jede Bibliothek in Privathänden, wenn sie nicht im Dienste hohler Eitelkeit steht, muß ein bestimmtes Gesicht haben; sie muß der charakteristische Ausdruck eines persönlichen geistig-sittlichen Lebens sein, dessen Geschichte zugleich man in und zwischen den Bücherreihen lesen und verfolgen kann. Und so soll eine Hausbibliothek, wie ich sie mir denke, den Charakter

des Hauses, seine Gesinnungen und Strebungen wiederspiegeln. Je mehr sie dies thut, um so brauchbarer und wirksamer wird sie sein. Hieraus folgt, daß man keine Mustersammlungen zum Hausgebrauch, etwa wie man kleine Mineralienkabinette oder Hausbibliotheken en miniature zum Verkauf auswählt, mechanisch zusammenstellen kann. Individuelle Neigungen und Richtungen haben ihr hohes Recht, aber gewisse Grundzüge von allgemeiner Gültigkeit werden sich doch ziehen lassen. Etwas Ähnliches gilt ja von der Musik, dieser Familienkunst im eminenten Sinne. Nicht auf einmal, wie improvisiert, können und dürfen auch solche Sammlungen entstehen, sie müssen vielmehr werden und wachsen mit der wachsenden und sich entwickelnden Familie, um dann womöglich forterbend als ein eiserner Bestand zu verbleiben, so lange sie existiert. Wie jetzt die Dinge liegen, sind die Quellen geistiger Nahrung für das deutsche Familienleben noch so vielfach die Leihbibliotheken. Der Kundige weiß, wie ungesichtet auch die besten dieser Institute sind. Nicht ein bestimmter verständiger Wille drückt ihnen

das Gepräge auf, vielmehr das Allerweltsbedürfnis des vielverzehrenden Herrn Omnes. Sie sind darum die bedenklichen Schulen wahl- und charakterloser, flüchtiger und entnervender Vielleserei, wenn wir von Schlimmerem schweigen wollen. Damit ist unbenommen, mitunter eine bedeutende Erscheinung des Tages, die man nicht alsbald anschaffen kann und will, auch aus dieser Quelle sich zu beschaffen; aber gewissenhafte Familien werden darin keinen Ersatz für das finden, was eigentlich not thut.

Gutgeleitete Lesezirkel gehören noch immer zu den Ausnahmen, das eigene Wollen und Wünschen kann dabei nur geringe Berücksichtigung finden, und auch sie bringen die Bücher nur auf kurze Zeit in unsere Hände. Zeitschriften aber, mit oder ohne Illustrationen, sind zwar heute fast unentbehrlicher Hausbedarf geworden und setzen, im rechten Geiste geschrieben, allerdings ein ziemliches Kapital von gegenwärtig wirksamen Interessen in Bewegung; aber diesem mehr flüssigen Elemente muß, wenn es nicht schädlich werden soll, um so mehr ein festes gegenübertreten.

Sonst liegt auch hier eine Versuchung zu flüchtiger und ungründlicher Vielwisserei.

Soll ich nun auf bestimmte Vorschläge eingehen, so können diese schon aus dem eben berührten Grunde nur aus Andeutungen bestehen. Einen Satz stelle ich voran. Dem deutschen Hause, das nach echter tiefer Bildung strebt, muß das Beste und Größte eben gut genug sein, aber es muß auch das Beste *oft* gelesen und innerlich angeeignet werden. Denn es ist die Art alles Bedeutendsten, daß man es durch zunehmende Vertrautheit immer lieber gewinnt. Und das Leben ist kurz, es bedarf auf allen Gebieten der Sichtung und der Abbreviaturen. Die einfachste Probe aber auf den Wert eines Buches ist bekanntlich die Neigung, es zum zweitenmale zu lesen. Der Schwerpunkt des *Familien*interesses liegt ohne Frage in *Dichtung* und *Geschichte* mit ihren vielverzweigten Formen, unter denen die *Biographie* für unsere Zwecke eine besondere Bedeutung hat. Die Naturgeschichte dürfte hier am füglichsten sich auf die gelegentlichen Notiznahmen in Reisebeschreibungen beschränken. Ver=

mißt man die Rücksicht auf das religiöse Interesse, so unterlasse ich es absichtlich, auf dies Bedürfnis, soweit es ein erbauliches ist, hier weiter einzugehen, nicht als ob ich dessen Befriedigung für entbehrlich, sondern weil ich sie in einem christlichen Hause für selbstverständlich halte. Lebensbilder aus der Kirchengeschichte gehören daher recht eigentlich in den Bereich gemeinsamer Hauslektüre.

Fragen wir, was besonders aus dem überreichen Garten der Dichtung in eine deutsche Hausbibliothek, die Söhnen und Töchtern offen stehen soll, zu verpflanzen sei, so ist auch hier wieder vor dem gedankenlosen Haschen nach falscher Vollständigkeit zu warnen.

Nicht alles freilich eignet sich zu gemeinsamem, manches nur zu einsamem Lesen; aber nichts darf bedenklich oder unwert sein, überhaupt gelesen zu werden. So verträgt die Lyrik an sich weniger das Vorlesen. Wie sie in der modernen Welt meist monologisch entsteht, so spricht sie auch am lebendigsten zu der einzelnen Seele im gesammelten Alleinsein.

Nur im Gesang drängt das Lied, gehoben durch die gesellige Kunst, zur Gemeinschaft.

Es versteht sich, daß neben den beiden großen Klassikern, von denen gleich die Rede sein soll: Novalis, Uhland, Einzelnes von Schenkendorf, Eichendorf, Körner, Arndt, Rückert, Geibel, Gerok in einer wohlgeordneten Büchersammlung nicht fehlen dürfe. Weit über diese gewählte Schar hinauszugehen, empfiehlt sich kaum. Platen und Heine namentlich sind keine Poeten des deutschen Hauses. Das Drama verlangt seiner Natur nach Darstellung, Verkörperung, und läßt sich diese nicht auf den Brettern oder durch Meisterschaft eines Vorlesers erreichen, so mindestens durch gemeinsames Lesen in verteilten Rollen. Hier findet der gesellige Zug des Familienlebens besondere Befriedigung. Auch fordert das Drama am vielseitigsten die denkende Teilnahme heraus und giebt darum den reichsten Gesprächsstoff an die Hand. Es bleibt immer zu bedauern, daß in dem größten Dramatiker der christlichen Ära, in Shakespeare, so vieles, was sich aus der Sitte und dem Geschmack jener

Zeiten erklärt, solcher Verwendung im Wege steht. Ich zweifle, ob es einen „Familien-Shakespeare“ giebt und geben kann; aber will man streng und konsequent sein, so würde eine Sammlung, wie wir sie im Auge haben, sich auf einzelne Stücke des Dichters („Coriolan“, „Julius Cäsar“ vor allem) beschränken müssen; anderes bleibt der Einzellektüre überlassen. Die Frage, wie sich eine Hausbibliothek zu unserer sogenannten klassischen Litteratur, vor allem zu Goethe und Schiller zu stellen habe, ist, wie man sie nimmt, leicht oder schwer. Es versteht sich ja, daß auch das Haus das, was die Schule gepflanzt, weiter pflegen muß, aber doch nur das wirklich Bedeutende und Lebensvolle, was noch heute lebt und wohl immerdar fortleben wird, so lange und so weit die deutsche Zunge klingt. Wie vieles von dem, was vor einem Jahrhundert groß und scheinbar unsterblich war, ist heute tot und nur ein Stück der Geschichte. Klopstock, dessen Pathos einst das gebildete deutsche Haus wie kein anderer durchtönte, gehört, soweit er überhaupt noch Rücksicht findet, jetzt in die Schule, nicht in das Haus; Lessing, Goethe,

Schiller aber fallen nur mit einem Bruchteil, die beiden erstgenannten nur mit einem verhältnismäßig geringen, in das Interesse des Hauses und finden dort Verwendung. Man schaffe daher für diesen Zweck nicht die Sammelwerke, sondern eine praktische Auswahl an, wie sie jetzt mehrfach vorliegen. Von Herder ist nur der „Cid" recht brauchbar. Mitunter haben Männer zweiten Ranges für das Haus ersten Rang. So der Schweizer Hegner, so M. Claudius. Wenn ich diesen (in Auswahl natürlich) warm empfehle, so bin ich mir bewußt, nur insofern pro domo zu reden, als ich für die wahrsten Interessen des deutschen Hauses rede. Uhlands Dramen in ihrer treuen Schlichtheit und unverfälschten historischen Färbung sollte das deutsche Haus sich nicht entgehen lassen. Aus späteren Zeiten wüßte ich kaum Stücke zu nennen, die vor jener strengen Sichtung Stich hielten. Um so stärker betone ich die Zulassung einzelner antiker Schöpfungen. Voß' Übersetzungen der Homerischen Epen, einzelne Stücke der drei großen attischen Tragiker in der Übertragung von Droyßen

und Donner sollten, dürften nicht fehlen, wo es auf tiefere Bildung und die Pflege des Schönen durch dessen edelste Gestaltungen abgesehen ist. Es ist hierfür, wie die Erfahrung lehrt, auch die weibliche Jugend leicht zu gewinnen, ja zu begeistern. Goethes „Iphigenie“ z. B. ist die natürliche Brücke zur „Antigone“. Daß unsere Volksepen, „Nibelungen“ und „Gudrun“, in das deutsche Haus und seine Bücherei gehören, bedarf keiner Begründung.

Das moderne Epos ist der Roman. Wie sich zu diesem das Haus und unser Thema zu stellen hat, ist eine besonders schwierige Frage. Nicht die besondere Schwierigkeit meine ich, daß sich gerade hier so viel moralischer Giftstoff ablagert, denn diese Gefahr läßt sich verhüten. Es ist vielmehr das allgemeine Bedenken gegen Romanleserei, das die Frage erschwert. Die ungezügelte Neigung dazu ist einer der ersten Schäden unseres Volkslebens, weil sie so leicht den Sinn für Wahrheit und Wirklichkeit, Sammlung des Geistes, Arbeitsliebe und Pflichttreue untergräbt. Frauen namentlich — wie oft schwanken sie

unstät zwischen den Extremen häuslicher Alltäglichkeit und traumhaften Illusionen der Romanlektüre, in welche sie sich vor jener flüchten. Nicht ohne Grund hat man von einer narkotischen Wirkung, ja von einem Opiumrausch gesprochen, den ein fortgesetztes Hingeben an diese erregende Seelennahrung mit sich führe. Eine bloß passive Haltung erzeugt naturnotwendig pathologische Zustände, denn echter Genuß, wirkliche Freude verlangt stets auch eine innere Anstrengung, Sammlung und Aktivität der Seele.

Dabei liegt gerade in der weiblichen Natur, auch in der gereifteren, ungleich mehr die Neigung, sich mit den Gestalten und Zuständen solcher Phantasiebilder zu identifizieren, während der reife Mann doch nur selten aus dem Dualismus herausfallen wird, der ihm Kunst und Wirklichkeit auseinanderhält. Dies mit kurzem Wort die allgemeinen, nicht zu unterschätzenden Bedenken. Gleichwohl kann die Hauslektüre so wenig wie die Hausbibliothek der Romanstoffe ganz entraten. Es ist einmal die poetische Lieblingsform der Zeit; unsere bedeutendsten Dichter

arbeiten in diesem Gebiet vor allem, und gerade in den letzten Jahrzehnten haben wir Romane und Novellen erhalten, die sich den besten der hier so reichen und gediegenen englischen Litteratur ebenbürtig an die Seite stellen können. Und ganz mit den Bildungsformen seiner Zeit zu brechen, darf kein gebildetes Familienleben versuchen wollen. Um so mehr bedarf es gewisser Bürgschaften, welche die bezeichneten Gefahren verhüten oder verringern können. Die erste und nächste ist strengste Auswahl des Besten und Edelsten, statt des Selbstlesens das Vorlesen, am besten der Eltern, die Einzelnes auch unterdrücken können und Maß halten werden. Orientierende und leitende Worte verringern die Gefahr bloß leidenschaftlicher Aufnahme.

Bei der Auswahl wird man vor allem darauf sehen müssen, daß auch tiefere Bildungselemente und belehrende Stoffe nicht fehlen, die den Geist anspannen und innerlich beschäftigen. Der historische Roman ist die Form, wo sich jene Forderungen am ersten verwirklichen. Es ist hier der Möglichkeit vorzubauen,

daß von der zuhörenden Jugend die erotischen Einlagen als der Kern, die geschichtlichen Vorgänge nur als Schale und zufällige Einkleidung angesehen werden. Gerade in Deutschland reichen sich heute gründliche Geschichtsforschung und dichterisches Vermögen die Hand, um große historische Bilder zu schaffen, — Bilder, mit breitem Pinsel gemalt, die denen zumal die Vergangenheit unseres Volkes zu vergegenwärtigen vermögen, welche nicht an den ersten Quellen trinken können. G. Freytags „Ahnen“ werden fast zum Nationalepos in Romanform; V. Scheffels „Ekkehard“ ist ein prächtiges Gewebe aus Romantik und Quellenkunde, F. Dahns „Kampf um Rom“ ein Buch, das bei aller Spannung helle Lichter auf ein großes und tragisches Stück unserer Volksgeschichte wirft; v. Uechtritz’ „Albrecht Holm“ (um nur eines seiner Werke hervorzuheben) ist der höchst bedeutende Roman der Reformationsepoche. Sie alle gehören recht eigentlich in eine Hausbibliothek. Ich spreche hier nur von Einzelbeispielen, an eine nur annähernd vollständige Aufzählung denke ich nicht. Von älteren Schöp-

fungen sind noch immer die Novellen von H. Steffens, besonders „Malkolm" und die „Vier Norweger", für ein höher gerichtetes Familienleben warm zu empfehlen. Freilich stehen sie der Realistik unserer Tage fern, aber es schadet der anders gerichteten Gegenwart nicht, wenn sie auch einmal in eine solche schwungvoll-ideale und schwärmerische Welt hineinschaut. Aus der deutschen Gegenwart ist Jeremias Gotthelf (Bitzius), trotz einzelner Auswüchse ein Dichter, dem an originaler Gestaltungskraft und Tiefe der Lebensansicht kaum einer zu vergleichen ist, dem deutschen Hause hoch willkommen. Die besten Schöpfungen Fritz Reuters sind längst norddeutscher Hausbesitz geworden; aber auch Süddeutschland hat wenigstens durch Vorlesen auch die weiche niederdeutsche Zunge verstehen gelernt. Die alte Scheidewand oder das Vorurteil sind gefallen, seitdem der Genius es nicht verschmäht hat, plattdeutsch zu reden.

Aber es giebt eine Litteratur, welche man die der schlichten Erzählung nennen könnte, die in Familien, wo auch unerwachsene Kinder an dem gemein-

samen Lesen teilnehmen sollen, zur Abwechselung ihre rechte Stelle findet. Ich nenne O. v. Horn, ehe die Vielschreiberei sein schönes Talent herabzog, Armin Stein (Pfarrer Nietschmann) u. a. Hieran reihen sich die köstlichen Jugendschriften von J. Spyri an, die heutzutage ganz im Vordergrund der Jugendlitteratur stehen und weit über die Grenzen Deutschlands, auch in England, Amerika und Frankreich, die gastlichste Aufnahme gefunden haben, geschrieben nicht bloß für die Kinderwelt selbst, sondern für alle auch, welche „die Kinder lieb haben“.

Von ausländischen Romanschöpfungen wird das deutsche Familienleben immer noch auf Einzelnes von Walter Scott, auf Manzonis „Verlobte“ zurückkommen, vor allen doch aus der neu-englischen charaktervollen und darum charakterbildenden Romanlitteratur schöpfen. Sie hat in ihren besten Hervorbringungen neben den eben gerühmten Eigenschaften den höheren Vorzug, daß die zugrunde liegende und sie beseelende Weltanschauung, ausgesprochen oder ahnungsweise, meist eine christliche ist, die von einem göttlichen Welt-

regiment, einer göttlichen Gerechtigkeit weiß und das kämpfende Diesseits mit seinen Schatten und Gegensätzen unter das ewige Licht jenseitiger Leitung stellt. Und dies gilt nicht bloß von Namen wie Mrs. Beecher-Stowe und C. Kingsley, M. Yonge und M. Sewell, G. Elliot (Mrs. Evans-Lewes), sondern auch von der ersten Dichtergröße Englands auf diesem Gebiete, von Charles Dickens. Denn nicht in erster Linie die humoristischen, sondern die tief ernsten Romane dieses wunderbar begabten Mannes nenne ich seine besten Werke. Ich beschränke mich auf die Trias: die unvergleichlich liebliche Erzählung von dem Heimchen auf dem Herde, diese tiefe und sinnige Apologie ehelicher, menschlicher Treue; die Bilder aus der französischen Revolutionszeit in den „Zwei Städten" und, die Perle von allen, „Copperfield", des Verfassers ideale Selbstbiographie in Wahrheit und Dichtung. Neben der einzigen Erzählungsgabe, die jüngst noch Dilthey geistvoll gewürdigt hat, steht eine großartige Erfindung, Feinheit psychologischer Enträtselung und eine ethisch-religiöse Lauterkeit, die, ohne unmittelbar vom

Christentum zu sprechen, doch in ihren tiefsten Motiven durch und durch christlich ist. Weniger befriedigt diese Feder in der Heranziehung geschichtlicher Stoffe, wo es dem Dichter an gründlicher historischer Bildung fehlt, deren Mangel auch die reichste Phantasie nicht überall zu decken vermag. So enthüllen jene Bilder aus der Revolution die dämonischen Kräfte der Katastrophe meisterhaft, die allgemeinen politischen Motive keineswegs ausreichend. Auf weitere Einzelheiten der englischen Romanlitteratur einzugehen, muß ich mir versagen; aber hier gerade liegen Schätze für unser Familienleben, Ergänzungen für den deutschen Geist überhaupt; und daß es zum Teil Frauenhände sind, die hier schreiben, macht ihre Gaben für unsern Hauptzweck um so sicherer. Dem englischen Reichtum gegenüber treten für unsere Zwecke französische Romane und Novellen weit zurück, wenn auch Souvestre, Töpffer und Olivier Einzelnes bieten können.

Aber recht oft muß das Familienleben auch in seiner Gemeinschaft den Boden der Wirklichkeit auf=

suchen und auch in seinen Büchersammlungen hierfür Sorge tragen. Die vaterländische Geschichte zieht vor allem an, und natürlich nicht bloß die politische, sondern auch die kirchliche, Kunst-, Litteratur- und Kultur-Geschichte. In erster Linie auch in der Form von Biographieen. Nichts fesselt von geschichtlicher Nahrung die Jugend und die Frauenwelt mehr als Lebensbilder bedeutender Persönlichkeiten. In keiner Hausbibliothek sollten Biographieen unserer Hauptreformatoren, „Yorks Leben" von Droyßen, „F. Perthes' Leben", E. M. Arndts „Selbstbiographie" und „Wanderungen" und Ähnliches fehlen. Auch dies sollen nur Beispiele sein, die sich unschwer verdoppeln ließen. Aus allgemeineren Geschichtswerken wird man sich meist auf ein auswählendes Vorlesen beschränken müssen; aber Werke wie Giesebrechts „Kaisergeschichte", Häussers „Deutsche Geschichte", Rankes „Reformation", G. Freytags „Bilder aus der deutschen Vergangenheit" liefern unter dieser Voraussetzung die gediegensten Stoffe und verdienen es vor vielen, auch in den Familien*besitz* überzugehen. Auf knapperem Raume geben anziehende

Geschichtsbilder z. B. die Sybelschen Vorlesungen über die Freiheitskriege und den Prinzen Eugen. Doch ich breche ab der Überfülle gegenüber. Nur Anregungen wollte und konnte ich hier geben. Entschließen sich deutsche Familien, Hausbibliotheken in dem bezeichneten Sinne anzulegen und weiter zu bilden, so haben sie einen bleibenden Schatz, eine Quelle der Freude und des Segens, vielleicht noch für Kinder und Kindeskinder gewonnen. Und sollte es meinem kurzen Wort gelungen sein, auch nur Einzelne zu einem solchen Schritt zu ermutigen, so meine auch ich einen kleinen Baustein zum inneren Bau des deutschen Hauses herbeigetragen zu haben.

Druck von Friedr. Andr. Perthes in Gotha.